



**Edite Maria Silva do
Carmo**

**Contributo do Projeto Fénix no combate ao
insucesso escolar – um estudo de caso**



**Edite Maria Silva do
Carmo**

**Contributo do Projeto Fénix no combate ao
insucesso escolar – um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos dois homens da minha vida,
A ti Xano... minha inspiração, minha luz, meu mundo.
A ti pai... para sempre no meu coração.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor Associado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Maria Martins
professor Auxiliar Aposentado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A conclusão desta etapa desafiante da minha vida não teria sido possível sem o apoio, o incentivo e o conforto de certas pessoas, às quais queria expressar a minha gratidão.

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, a quem devemos um agradecimento especial pelo apoio e orientação.

Ao nosso corpo docente da Universidade de Aveiro e aos nossos colegas com os quais desenvolvemos este mestrado, pela amizade e colaboração.

À Diretora e à Adjunta da Direção do Agrupamento de Escolas da Ribeirinha, e a todos os docentes da Escola Básica da Ribeirinha, que, com amizade, tornaram possível a concretização do nosso estudo.

Aos meus amigos pelo apoio e incentivo. Um bem-haja especial a António Queiroz.

Finalmente à minha família que sempre acreditou na minha capacidade de superação e que, incansavelmente, me apoiou: à minha mãe, Conceição, às minhas manas, Sãozita, Paulita e Sofia, aos meus queridos sobrinhos, Xavier, Raphael, Emma e Sarah, e por fim ao meu filho, que, inevitavelmente, teve de me suportar neste longo caminho 😊. Adoro-vos.

palavras-chave

Políticas educativas, insucesso escolar, inovação pedagógica, Projeto Fénix

resumo

A problemática do insucesso escolar tem ocupado um lugar central nas políticas educativas nacionais. Este paradigma nasceu da vontade de democratização do ensino e da inadequação da resposta da Escola perante um público demasiado heterogéneo.

À luz das solicitações cada mais prementes de uma sociedade em plena evolução tecnológica, a Escola teve de se reajustar e encontrar soluções na promoção do sucesso escolar de todos os seus alunos, numa perspetiva democrática e de equidade em educação.

O presente trabalho aborda um estudo de caso de um Agrupamento de Escolas que procurou, através da implementação do Projeto Fénix, reverter um quadro de insucesso escolar. Foca, em particular, o caso de uma Escola Básica do 1ºciclo, que passou de escola de insucesso a escola de sucesso. Pretende perceber a sua trajetória e o contributo do Projeto Fénix na promoção do sucesso escolar, a nível da organização pedagógica e na perspetiva dos vários agentes educativos envolvidos, bem como dos alunos do 4º ano de escolaridade, que iniciaram a metodologia, aquando da sua implementação no agrupamento.

Optou-se por uma metodologia de investigação preponderantemente qualitativa, operacionalizada através da aplicação de entrevistas (aos agentes educativos) e de um inquérito (aos alunos), e recorrendo à análise documental dos documentos oficiais e estruturais do Agrupamento de Escolas.

O estudo permitiu perceber que a aplicação de um projeto que se baseia principalmente na redefinição de práticas pedagógicas, na diferenciação pedagógica e no modelo de agrupamento de alunos, contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos com baixo rendimento escolar, recorrendo aos recursos existentes na escola.

keywords

Educational policies, academic failure, pedagogical innovation, Fénix Project

abstract

The problem of school failure has taken a major role in national educational policies. This paradigm is based on the wish to democratize teaching and on the school's lack of response when dealing with a very heterogeneous public.

Considering the social increasing demands as far as technological evolvement is concerned, school had to adjust itself and find solutions to promote the success of all its students on a democratic and educational basis.

The present work approaches a case study of a School Grouping that aimed to put an end to scholar failure through the implementation of the Fenix Project. It focuses mainly on the case of a primary school, which was changed from the failure school to successful school. This work, thus, intends both to analyze/understand the school's strategies and to explain how the Fenix Project promoted academic success, at a pedagogical level, viewed by the various educational agents involved, as well by the students of the 4th grade, who initiated the methodology when it was implemented in the School Grouping.

It was chosen a preponderantly qualitative research methodology, based on interviews (given by educational agents) and a questionnaire (answered by the students). Official and structuring documents of the School Grouping were also considered.

This study allowed us to perceive how the usage of a project, whose roots are mainly linked to the redefinition of pedagogical practices and pedagogical differentiation on a grouping model, managed to overcome academic failure of weaker students by using only the school's lecturers.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	i
ÍNDICE DE GRÁFICOS	i
ÍNDICE DE TABELAS	ii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	iii
INTRODUÇÃO.....	1
1 – Apresentação e justificação da temática.....	1
2 – Problema e objetivos da investigação.....	2
3 – Estrutura do trabalho	3
CAPÍTULO I – Insucesso escolar e políticas educativas – enquadramento e contextualização	5
Introdução.....	5
1 – Democratização e massificação do ensino	5
2 – Conceito e teorias do insucesso escolar.....	10
2.1 – Conceito de insucesso	10
2.2 – Insucesso escolar – evolução teórica	12
3 – Políticas educativas de combate ao insucesso e de promoção do sucesso no 1º ciclo ..	15
4 – (In)sucesso numa perspetiva de mudanças	23
4.1 – Caracterização da gestão das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico	23
4.2 – Autonomia e sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	27
5 – O Projeto Fénix.....	32
CAPÍTULO II – Metodologia de investigação.....	39
Introdução.....	39
1 – Opções metodológicas: Estudo de caso.....	40
2 – Técnicas de recolha e de tratamento da informação.....	41
A análise documental.....	42
O inquérito	43
O inquérito por entrevista	43
O Inquérito por questionário	46
As técnicas de tratamento da informação – a análise de conteúdo	47
3 – Caracterização do contexto do caso em estudo	49
Caracterização do Agrupamento.....	49

Caracterização da Escola Básica da Ribeirinha	50
Caracterização dos participantes no estudo	51
CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados.....	55
Introdução.....	55
1 – Perceção dos agentes educativos sobre o insucesso escolar.....	55
1.1 – Políticas e estratégias de promoção do insucesso escolar.....	55
1.2 – Insucesso escolar.....	58
2 – A implementação do Projeto Fénix no Agrupamento	62
2.1 – Contexto da implementação do projeto	62
2.2 – Divulgação do Projeto – perceção e receptividade pelos agentes educativos	66
3 – Desenvolvimento do Projeto Fénix – Principais mudanças percecionadas pelos agentes escolares.....	69
4 – Resultados da implementação do Projeto Fénix.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS.....	105
I – Instrumentos de recolha de informação	106
Anexo 1 – Guião de entrevista à Diretora do Agrupamento	107
Anexo 2 – Guião de entrevista à Coordenadora do Projeto Fénix	112
Anexo 3 – Guião de entrevista aos professores do 1º ciclo.....	117
Anexo 4 – Ficha individual de caracterização dos professores entrevistados	122
Anexo 5 – Guião do Questionário dirigido aos alunos do 4º ano de escolaridade.....	123
Anexo 6 – Questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade	126
II – Pedidos de consentimento informado	129
Anexo 7 – Pedido de consentimento informado à Diretora do Agrupamento.....	130
Anexo 8 – Pedido de consentimento informado à Coordenadora do Projeto Fénix.....	131
Anexo 9 – Pedido de consentimento informado aos professores do 1º Ciclo	132
Anexo 10 – Pedido de consentimento informado aos encarregados de educação.....	133
III – Resultados.....	134
Anexo 11 – Fichas individuais de caracterização dos professores entrevistados_ Apresentação dos resultados.....	135
Anexo 12 – Inquéritos por questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade_ Apresentação dos resultados	138
Anexo 13 – Registo das respostas dadas pelos alunos na pergunta de aberta do inquérito por questionário	147

Anexo 14 – Grelha de categorização --- inquéritos por questionário.....	148
Anexo 15 – Quadro de Categorização das Dimensões dos inquéritos por entrevista	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1_ Esquema de rotatividade das turmas/grupos no âmbito do Projeto Fénix – Eixo I	35
Figura 2_ Esquema de movimentação de alunos numa dinâmica inter-turma do Eixo II... ..	36

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1_ Percentagem de alunos que repetiram pelo menos uma vez no 1º Ciclo, 2015	16
Gráfico 2_ Percentagem de alunos de 15 anos com duas ou mais repetências nos seis primeiros anos de escolaridade.....	16
Gráfico 3_ Evolução das taxas de repetência no 1º Ciclo nas escolas públicas, em Portugal Continental (1996-2015)	17
Gráfico 4_ Caracterização dos entrevistados segundo o género	135
Gráfico 5_ Caracterização dos entrevistados segundo o escalão etário	135
Gráfico 6_ Caracterização dos entrevistados segundo as habilitações académicas	136
Gráfico 7_ Caracterização dos entrevistados segundo a situação/vínculo profissional	136
Gráfico 8_ Caracterização dos entrevistados segundo o tempo de serviço.....	137
Gráfico 9_ Caracterização dos entrevistados segundo o tempo de serviço no agrupamento	137
Gráfico 10_ Caracterização dos inquiridos relativamente à frequência no apoio “ninho”	138
Gráfico 11_ Indicação dos anos de escolaridade em que os inquiridos Caminho A tiveram apoio “ninho”.....	138
Gráfico 12_ Adaptação às saídas para o apoio “ninho”	139
Gráfico 13_ Diferenciação pedagógica no apoio “ninho”.....	139
Gráfico 14_ Grau de interesse das aulas no apoio “ninho”	140
Gráfico 15_ Eficácia do apoio “ninho” nas disciplinas de Português e de Matemática....	140
Gráfico 16_ Qualidade do apoio “ninho” prestado pelo professor titular da turma	141
Gráfico 17_ Concentração e atenção no apoio “ninho”	141
Gráfico 18_ Facilidade em aprender no “ninho”.....	142

Gráfico 19_ Segurança na aquisição das aprendizagens, em contexto de turma, dos alunos “ninho”	142
Gráfico 20_ Melhoria dos resultados dos alunos “ninho”	143
Gráfico 21_ Adaptação do grupo Turma às saídas e entradas dos alunos do grupo “ninho”	143
Gráfico 22_ Diferenciação pedagógica no grupo Turma	144
Gráfico 23_ Grau de interesse das aulas no grupo Turma.....	144
Gráfico 24_ Melhoria das aprendizagens às disciplinas de Português e de Matemática no grupo Turma	145
Gráfico 25_ Exposição das suas dúvidas no grupo Turma.....	145
Gráfico 26_ Melhoria dos resultados do grupo Turma.....	146
Gráfico 27_ Perceção dos alunos quanto à eficácia da metodologia Fénix no apoio dado a alunos com dificuldades	146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1_ Cronograma das entrevistas	45
Tabela 2_ Categorização das respostas das entrevistas	48
Tabela 3_ Distribuição dos alunos do 4º ano de escolaridade	52
Tabela 4_ Taxa de sucesso em cada um dos anos de escolaridade no 1º CEB	63
Tabela 5_ Horário semanal de apoio "Ninho" (1º e 2º anos de escolaridade).....	66
Tabela 6_ Desenvolvimento do Projeto Fénix: Síntese das principais mudanças percecionadas pelos agentes escolares	77
Tabela 7_ Taxa de sucesso em cada um dos alunos de escolaridade no 1º CEB	79
Tabela 8_ Taxas de sucesso por anos de escolaridade nas áreas disciplinares prioritárias (2017/2018)	80
Tabela 9_ Registo das respostas dadas pelos alunos na pergunta aberta do inquérito por questionário	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.º – artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPF – Coordenadora do Projeto Fénix

DA – Diretora do Agrupamento

DE – Direção Escolar

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

E – Entrevistado

EB – Escola Básica

EBI – Escola Básica Integrada

EE – Encarregado de Educação

EPIS – Empresários pela Inclusão Social

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAAE – Plano Anual de Atividades do Agrupamento

PE – Projeto Educativo

PEETI – Plano para a Eliminação de Exploração do Trabalho Infantil

PEPT – Programa de Educação para Todos

PF – Projeto Fénix

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PISA – Programme for International Student Assessment

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNAPAE – Plano Nacional de Ação de Prevenção do Abandono Escolar

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Prof. – Professor

QA – Quadro de Agrupamento

QI – Quociente de Inteligência

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

1 – Apresentação e justificação da temática

Este estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, percurso de Administração e Políticas Educativas e procura entender a problemática do insucesso escolar que tem vindo a afirmar-se, nestas últimas décadas, como uma das principais preocupações na agenda das políticas educativas em Portugal, mas também dos países da OCDE.

A democratização do ensino, nascida da revolução industrial e da modernização das sociedades, ocorrida essencialmente após a II Guerra Mundial, abriu a porta a uma heterogeneidade de alunos, à qual as escolas não estavam preparadas. Com o surgimento da “escola de massas”, de base igualitária e democrática, a Educação não conseguiu atender à diversidade e às particularidades do seu público. De facto, a escola para todos, idealizada como um espaço de igualdade de oportunidades e de promoção de aprendizagens significativas, estava longe de ser concretizada. Pelo contrário, assistiu-se à uniformização e à padronização do ensino a vários níveis, no currículo, na avaliação, nas práticas didático-pedagógicas, na organização escolar, entre outros, resultando num novo paradigma em educação: o insucesso escolar.

Atualmente, exige-se à Escola que todos os alunos concluam a escolaridade obrigatória e que o façam com sucesso no seu percurso. Esta diversidade humana e a premência desta exigência requerem medidas e ações para a sua consecução, segundo Rodrigues (2011, p.13), “requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes”, e para tal, “requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios da ação para, com autonomia profissional, acionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas”.

A produção legislativa e normativa tem convergido para a promoção do sucesso escolar, bem como para o incremento da autonomia das escolas. Programas recentes, como o PMSE e o PNPSE, vieram reforçar a resolução dos problemas no seu contexto real de ocorrência, isto é, no local, e exigir um envolvimento maior de todos os agentes educativos, enfatizando a participação ativa da comunidade escolar (o poder local, as empresas, as famílias, as associações, ...). São dadas às escolas, através da sua autonomia, a possibilidade

e a capacidade para atuarem de acordo com os seus contextos, “integrando os ganhos e corrigindo as falhas, num esforço de melhoria continua e progressiva, num quadro de maior autonomia pedagógica e de responsabilidade local” (Azevedo et al., 2014, p.17).

No âmbito do PMSE, surge o Projeto Fénix, que nasceu da experiência de um agrupamento em querer mudar o rumo do insucesso nas suas escolas. Inovou a forma de organizar a escola e, particularmente, a sala de aula.

A escolha da problemática do insucesso escolar surge como inerência da nossa profissão. Como professor, encontramos-nos confrontados, nas nossas turmas, com alunos de baixo rendimento, apresentando graves dificuldades de aprendizagem, sendo a nossa principal preocupação que todos consigam alcançar o sucesso no seu percurso escolar. Entender o insucesso, num caminho de melhoria, é enquadrá-lo numa perspetiva de mudança e de redefinição da Educação, tanto a nível das políticas educativas, como da organização e gestão das escolas, da gestão curricular e pedagógica. É aceitar que, nós profissionais, temos de mudar as nossas perceções e a nossa ação pedagógica, de acordo com novos paradigmas em educação e de acordo com uma sociedade em constante desenvolvimento. Projetos de inovação pedagógica podem contribuir para essas mudanças significativas no sucesso dos nossos alunos.

2 – Problema e objetivos da investigação

A temática do nosso estudo teve como ponto de partida a realidade do nosso local de trabalho, o Agrupamento de Escolas da Ribeirinha e mais concretamente a Escola Básica da Ribeirinha do 1º Ciclo (nomes fictícios). De facto, em 2017, o Agrupamento de Escolas foi referido como um caso de sucesso na diminuição das retenções/reprovações no 2º ano de escolaridade, no âmbito do Estudo “*Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*”.

Perceber a sua trajetória, de escola de insucesso a escola de sucesso, na perspetiva da adoção e implementação do Projeto Fénix, levou-nos à formulação da pergunta de partida, deste estudo:

Que contributo teve a implementação do Projeto Fénix na resolução do insucesso escolar, no 1º Ciclo, do Agrupamento de Escolas da Ribeirinha?

O nosso estudo norteou-se por um objetivo principal:

Compreender o contributo da implementação do Projeto Fénix para o sucesso escolar dos alunos de uma escola do 1º Ciclo, ao nível da organização pedagógica, segundo a

percepção de alguns agentes educativos envolvidos, nomeadamente, a Diretora do Agrupamento, a Coordenadora do Projeto Fénix, os professores, e dos alunos do 4º ano.

Uma vez definido o objetivo geral de investigação, tentámos responder aos objetivos específicos, que passamos a enunciar:

- Compreender o processo de implementação do Projeto Fénix na escola estudada;
- Conhecer as mudanças operadas na organização pedagógica da escola, na decorrência da implementação do PF;
- Conhecer as percepções da Diretora do Agrupamento, da Coordenadora do Projeto Fénix e dos professores relativamente às recentes políticas educativas de promoção do sucesso escolar e ao Projeto Fénix, em particular;
- Compreender como os alunos do 4º ano vivenciaram a implementação do Projeto Fénix e quais as percepções que dele retêm;
- Compreender, a partir das perspetivas dos diversos atores educativos, de que modo as alterações na organização pedagógica, introduzidas pelo Projeto Fénix, permitiram mudanças ao nível do desempenho e resultados escolares dos alunos.

Para a concretização deste estudo, optou-se por uma metodologia predominantemente de cariz qualitativo, através do estudo de caso. Quanto aos instrumentos de recolha de informação, para a sua operacionalização, recorreremos ao inquérito, por entrevistas e por questionário, e à análise documental. O tratamento da informação recolhido foi feito essencialmente através da análise de conteúdo, mas também da análise estatística, que serviu principalmente de reforço à análise das várias dimensões do nosso estudo.

3 – Estrutura do trabalho

No primeiro capítulo, designado por “Insucesso escolar e políticas educativas – enquadramento e contextualização”, encontramos todo o enquadramento teórico do estudo.

O primeiro ponto faz uma abordagem à concretização da democratização em Educação e aos problemas que advieram da massificação do ensino. O atendimento uniforme e indiferenciado dado ao seu novo público, trouxe às escolas o surgimento de um novo paradigma em educação: o insucesso escolar.

Num segundo ponto, fazemos a revisão da literatura sobre os conceitos e as teorias de insucesso escolar, de forma evolutiva e enquadrados nas diferentes correntes.

O terceiro ponto apresenta uma breve caracterização do insucesso escolar no 1º Ciclo. A seguir, aborda a perspectiva de equidade e justiça em educação e sua concretização nas políticas educativas. Por fim, elenca as medidas de combate ao insucesso e da promoção do sucesso escolar no 1º ciclo, em termos legislativos.

O quarto ponto, faz uma abordagem do (in)sucesso escolar numa perspectiva de mudança. Começa por fazer uma breve caracterização da evolução da gestão escolar do 1º Ciclo. A seguir, no âmbito da autonomia, expõe as mudanças que seriam necessárias operar e aplicar nas escolas para a promoção efetiva do sucesso escolar dos alunos.

O último ponto do 1º capítulo, apresenta o Projeto Fénix, dos seus princípios à sua operacionalização.

O segundo capítulo, denominado “Metodologia de investigação”, mostra e explicita as opções metodológicas e os procedimentos adotados e faz a caracterização do contexto do caso em estudo.

O terceiro e último capítulo, intitulado “Apresentação e discussão dos resultados” aborda a parte empírica do estudo, apresentando e discutindo os resultados da investigação.

Por fim, nas “Considerações finais”, salientamos os principais resultados do estudo desenvolvido, assim como as limitações implícitas a todo este processo de investigação.

CAPÍTULO I – Insucesso escolar e políticas educativas – enquadramento e contextualização

Introdução

O insucesso escolar está invariavelmente ligado à democratização e à massificação do ensino. A falta inicial de resposta das escolas perante a heterogeneidade complexa do seu novo público auxiliou à expansão do insucesso escolar, essencialmente marcado nas famílias mais desfavorecidas social e culturalmente. Num primeiro ponto, enquadrámos o insucesso na sua génese, isto é, no âmbito da democratização do ensino.

A explicação/conceptualização do insucesso escolar evoluiu e tem sido explicada por várias correntes teóricas que apresentamos num segundo ponto.

No terceiro ponto, abordamos o insucesso escolar enquadrado na perspectiva de equidade e justiça em educação e no quadro normativo-legislativo, no âmbito do 1º Ciclo, ciclo referencial deste estudo. Mas antes de encetar as medidas de políticas educativas de combate ao insucesso e de promoção do sucesso escolar, procedemos a uma breve caracterização do insucesso escolar no 1º Ciclo, apoiada em dados estatísticos.

No quarto ponto, encerramos o insucesso escolar numa perspectiva de mudança, apoiada numa nova ótica, a de promoção do sucesso e numa perspectiva de autonomia. Iniciamos este ponto com uma abordagem da gestão particular do 1º ciclo, agora agregado a uma unidade maior, o Agrupamento de Escolas. Falar de mudança, na promoção do sucesso escolar, é falar da autonomia de escola e da forma como ela é exercida.

No último ponto, apresentamos o Projeto Fénix, de forma a enquadrar o objeto do nosso estudo.

1 – Democratização e massificação do ensino

O direito à educação é um direito inalienável e fundamental à condição humana. Consignado no art.º 2 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1998), este direito é também reforçado em documentos fundamentais como a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1998), a Convenção dos Direitos da Criança (1990), a Declaração do

Milénio das Nações Unidas (2000) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030 (2015), a nível internacional, e, a nível nacional, pela Constituição da República Portuguesa (1976) e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Para além do carácter universal do acesso à educação, esta também deve ser gratuita (art.º 26, Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1998) e, por consequência, garantida pelo Estado. A Constituição da República Portuguesa de 1976, na abertura do art.º 73, relativo aos Direitos e Deveres Culturais, estabelece que a educação, a par da cultura e da ciência, deve ser submetida a princípios democráticos, promovendo-os e aprofundando-os. Neste sentido, de acordo com Abrantes (2016), a democratização da educação constitui uma prioridade e um dever do estado, tanto através da rede escolar como de outros serviços formativos.

No art.º 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a fim de garantir o direito fundamental da educação de todos, o enfoque é dado à universalização no acesso à educação e, também, à promoção da equidade que deve ser efetivada através da melhoria na qualidade da educação e da tomada de medidas efetivas para a redução das desigualdades.

A Convenção dos Direitos da Criança (1990), no ponto 1, alínea a) do art.º 29, especifica que, dentro desse quadro de igualdade de oportunidades (consignado no art.º 28), devem ser respeitadas as limitações e as potencialidades da individualidade de cada criança.

A Constituição da República Portuguesa (1976) determina também que a educação deve contribuir para a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (Abrantes, 2016). Segundo Bourdieu e Passeron (1970, citados por Abrantes, 2016, p.26), é dever do estado combater os “mecanismos de reprodução das desigualdades” nos sistemas de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu art.º 2, refere que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Neste sentido, é suposto que a escola possa prover, a todos os seus alunos, percursos em que esteja garantido o sucesso escolar.

Na nossa perspetiva, uma escola para todos, preconizada no âmbito da democratização do ensino público e concretizada através da universalidade e obrigatoriedade do ensino, deveria ser pensada como um espaço privilegiado de promoção de aprendizagens

significativas e efetivas para todos os alunos, prevendo percursos educativos adaptados e adequados às diversidades sociais, culturais e pessoais das crianças, numa perspetiva sistémica e ecológica.

A universalização da educação, no que se refere ao acesso de todos ao ensino, foi um pilar fundamental da democratização nas sociedades ocidentais. Sebastião & Correia (2007) referem que a universalização do direito à educação, ocorrida essencialmente após a II Guerra Mundial, foi uma das concretizações mais marcantes resultantes da modernização das sociedades. A expansão da educação realizou, assim, a maioria dos objetivos das políticas de democratização baseada na igualdade de acesso e oportunidades. A universalização da educação era vista como um elemento fundamental na efetivação dos direitos cívicos e políticos de cada cidadão.

Foram criadas, então, condições para a concretização desta universalização. Em Portugal, de acordo com Lemos (2013, p.158), os anos 60 marcaram o início da democratização do acesso à escola, “do ponto de vista da construção e formulação das políticas públicas”. Nessa década, assistiu-se ao início da expansão do ensino liceal, devido ao crescimento da população escolar, e, ainda, em 1964, foi decretado o prolongamento da escolaridade obrigatória para 6 anos. Em 1967, surge o Ciclo Preparatório Unificado (da unificação do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico). Nesse mesmo ano, foi criado o Ciclo Preparatório do ensino secundário, com a finalidade de ensino e de orientação escolar, com a duração de dois anos. No pós 25 de abril, o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, possibilitou a criação, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Em 1978, assistiu-se ao fim da separação entre o ensino técnico e o ensino geral, com a criação do ensino secundário unificado (que compreendia os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade), cujo objetivo era, alegadamente, “reduzir diferenças sociais e favorecer a igualdade de oportunidades”, segundo Mendonça (2006, p.73). A publicação da LBSE, em 1986, foi também um marco importante na expansão dos desígnios democráticos da educação.

Paradoxalmente, a massificação do ensino, inicialmente sinónimo de universalização, passou a ser associada ao decréscimo da qualidade educativa, encontrando-se intrinsecamente ligada ao insucesso escolar.

Pires (1988, p.33) apresenta a distinção entre escola de massas e massificação do ensino. A escola de massas nasce do processo de universalização do ensino, isto é, da

abertura da escola a todos e não somente a um grupo restrito de indivíduos; surge, neste sentido, em oposição ao ensino elitista e seletivo. A escola de massas “procura promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, tendo em vista a sua integração social e o progresso comum, num pluralismo de participação e ocupação social”. Por outro lado, “A massificação do ensino representa uma simples expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de superfície destinadas a tentar resolver as dificuldades operacionais que vão surgindo”. A par da necessidade do alargamento da rede escolar e da sobrepopulação escolar, a massificação do ensino levou à uniformização educativa e a perpetuação do modelo curricular vigente, não atendendo às características do novo público.

Muitos autores explicaram a problemática da massificação e os seus efeitos negativos no sistema educativo.

Segundo Lemos (2013), o insucesso escolar, como problema social, surge, na Europa, no final da década de 50, simultaneamente com o alargamento da democratização do acesso ao ensino. No caso de Portugal, Formosinho (1988, citado por Cabral, 2016, p.113) aponta o desajustamento decorrente da mudança de objetivos do ensino com o advento da escola de massas, no final dos anos 60, e a continuidade de um modelo curricular uniforme, “igual para todos (...) independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação”, como fatores do surgimento do insucesso.

Para Alves & Cabral (2017), a escola, que hoje temos, é o fruto da invenção da revolução industrial, em que surgiu a necessidade de escolarizar largas massas de população. Com a massificação do ensino, passámos de uma escola de elites (ensino seletivo e de poucos) para uma escola para todos (ensino coletivo, de massas), sem que tivessem sido operadas mudanças qualitativas para acompanhar as mudanças quantitativas. Tratou-se, portanto, de “ensinar a todos como se todos fossem só um” (Alves & Cabral, 2017, p.8). Benavente (1976, p.12) questionou a eficácia desta escola de massa: “Uma escola igual, uniforme, mesmo ensino, mesmos livros, mesmo ritmo para crianças tão diferentes umas das outras poderá ela pretender resultados iguais?”.

No mesmo sentido, Pires (1988) refere que, apesar da intencionalidade política de democratização do ensino e na perspetiva de uma escola vista como agente de intervenção

social e de mudanças, não houve adaptação à especificidade do novo público alvo, criando-se desigualdades e insucesso. Pois, a educação de massas deveria implicar “um quadro de igualdade de oportunidades, não só perante o acesso à educação, como também perante o sucesso” (Pires, 1988, p.37).

Sebastião & Correia (2007) questionam também essa base igualitária da democratização do ensino e apontam o aspeto penalizador da escola de massas para as camadas sociais que tanto se queria promover. Assim, ao invés de uma escola que se pretendia democrática, perpetuava-se uma escola seletiva e elitista, pois não considerava a diversidade sociocultural do seu novo público. A uniformização curricular não atendeu às características sociais e culturais dos diferentes alunos. A escola permanecia elitista, pois sancionava, através da reprovação, todos aqueles que não acompanhavam o currículo (universal) e os ritmos de aprendizagens impostos, promovendo desta forma uma cultura da exclusão.

A implementação de um sistema uniforme de programas, de processos de ensino e de avaliação, apresentava-se claramente seletiva, uma vez que “o currículo uniforme, tamanho único pronto a vestir”, só se podia adequar aos que se inseriam nesse tamanho único (Formosinho, 1987).

Bourdieu (1966), referido por Sebastião & Correia (2007), tinha antecipado este confronto decorrente da massificação do ensino, isto é, do choque cultural que surgiu entre os herdeiros da cultura instituída pela escola elitista, reservada a um número reduzido de indivíduos, e os alunos provenientes das classes sociais culturalmente desfavorecidas que não tinham como se adaptar à essa cultura dominante.

Com a massificação/universalização do ensino, colocaram-se vários problemas nos sistemas educativos. A par com a sobrepopulação das escolas e a alteração da qualidade (Pires, 1988), Sebastião & Correia (2007) referem também a dificuldade da gestão de sistemas educativos, cada vez maiores, e a dificuldade da gestão pedagógica de massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural.

De acordo com o parecer nº 5/2016, de 18 de novembro, a recomendação 2/2010 do CNE referia que “apesar dos enormes progressos registados na escolarização da população e na capacidade de criar soluções educativas de qualidade para cada aluno, o sistema existente é ineficaz na promoção de aprendizagens de qualidade por parte de todos os alunos, persistindo: dificuldades em lidar com a heterogeneidade de culturas e perfis familiares;

desigualdades de sucesso muito vinculados às desigualdades de origem cultural e socioeconómica que o sistema não se tem mostrado capaz de atenuar, ...”

Cabral & Alves (2015) referem que as políticas de democratização a que chamam de “políticas hipócritas” de igualdade de oportunidades e de uniformidade, acentuaram as desigualdades sociais e não promoveram a equidade em educação, mas antes conduziram ao insucesso e ao abandono escolar.

A escola do século XXI não pode ser apenas a “herdeira da gramática que teve início na revolução industrial” (Alves 2017, p.9), uma escola obsoleta, “talhada para unificar socializando, e dividir selecionando” (Cherkaoui, s/d, citado por Machado, 2017, p.29) e caracterizada pela “separação e hierarquização dos conhecimentos, pela divisão dos espaços, pela segmentação do tempo, pela separação dos professores em níveis e especialidades, pela alocação rígida de professores e alunos, por uma pedagogia coletiva e uniforme, por dar o mesmo a todos no mesmo espaço e no mesmo tempo” (Alves, 2017, p.8-9). Há necessidade de uma rutura fundamental com a escola “tradicional”, uma rutura com a uniformidade e a conformidade.

Para Azevedo (2009, citado por Moreira, 2010, p.76), uma escola de massa deve “garantir o apoio diferenciado e personalizado a cada uma das crianças e dos jovens (...) apoio esse imprescindível para o sucesso”. Porque cada criança é individual, com características próprias, com ritmos de aprendizagens diferentes, deve-se reorganizar o modelo de escolarização e avaliar permanentemente os processos e modelos de atuação, garantindo uma escola inclusiva e democrática.

Azevedo (2010a, p.7) refere que a massificação e a democratização do ensino levaram durante muitos anos a um falhanço institucional, com tentativas de recuperação através de medidas de promoção escolar sucessivas e pouco sucedidas. “A igualdade de acesso, ainda por cima construída sobre medidas compulsivas por parte do estado, de pouco serve se não estiver ancorada em medidas de promoção de uma educação de qualidade para cada pessoa que acede à escola e à universidade”.

2 – Conceito e teorias do insucesso escolar

2.1 – Conceito de insucesso

O conceito de insucesso escolar é um conceito contemporâneo e afigura-se estreitamente ligado à democratização e massificação do ensino, como procurámos evidenciar no ponto 1 deste trabalho. De facto, a obrigatoriedade e a universalidade do ensino conduziram a uma ineficácia resposta educativa e pedagógica do sistema português perante um público tão heterogéneo.

Os indicadores vulgarmente apontados para a sua definição são a reprovação/retenção e o abandono escolar; contudo, procuraremos problematizar esta perspetiva redutora.

Etimologicamente, a palavra insucesso, proveniente do latim *insucessu(m)*, significa o “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”, e aparece vinculado, em oposição, ao conceito de sucesso, derivado do latim *sucessu(m)* que significa “o bom êxito, conclusão” ou “chegada, resultado, triunfo” (Mendonça, 2006, p.108).

Também para Azevedo (2014), o sucesso escolar reveste-se de grande complexidade social e política, existindo uma polissemia semântica. Este autor refere quatro tipos de sucesso. Dois deles encontram-se alicerçados numa tónica administrativa e avaliativa, enfatizando os resultados: um medido em resultados de avaliações internas e externas e outro medido em taxas de transição de ano e de ciclo de estudo. Considerando a importância de um quadro relacional e organizacional, o autor menciona outros dois tipos de sucesso: um baseado nos resultados de processos de ensino-aprendizagem, relacionado com um conjunto de aprendizagens e a aquisição de saberes e outro que se apoia numa dinâmica escolar, criando condições de aprendizagem eficazes e envolvendo todos os intervenientes como um todo.

Vários autores apontam para uma dualidade de perspetivas quanto ao conceito de insucesso. A primeira, fundamentalmente, reduz o conceito à quantificação de um determinado fenómeno observável, visível ou mensurável, como por exemplo o não atingir as metas de fim de ciclo pelos alunos, dentro dos limites temporais estabelecidos, e traduzido em indicadores como as taxas de retenção/reprovação, a repetência, o abandono escolar. (Pires, 1988; Martins & Parchão, 2000; Martins, 1993).

A segunda perspetiva, por seu turno, apresenta um insucesso mais difícil de medir, menos visível, que se pode expressar, segundo Pires (1988), em termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação das

aprendizagens. Para Martins & Parchão (2000) e Martins (1993), esta faceta do conceito é mais complexa e de difícil quantificação e reflete a não consecução de metas individuais e sociais, de acordo com as aspirações de cada pessoa, conjugada com as necessidades dos sistemas envolventes (social, político, cultural e económico).

Lemos (2013) refere que o nível de sucesso ou insucesso escolar pode ser medido por vários indicadores, salientando dois tipos fundamentais:

- Indicadores de participação (as taxas de acesso, de frequência e abandono escolar, desistência);
- Indicadores de aproveitamento (aprovação/reprovação; transição/retenção; diplomação).

Lemos (2013) e Fialho (2017) salientam que, historicamente, de acordo com as práticas organizacionais e pedagógicas, as questões do insucesso escolar são diferenciadas em diversos países da Europa. Assim países como a França, a Bélgica ou Portugal, apoiam-se em indicadores como a retenção e a repetência (utilizadas como instrumento pedagógico), ao invés de países como a Inglaterra, a Dinamarca ou a Noruega, em que essas práticas são apenas residuais ou inexistentes.

2.2 – Insucesso escolar – evolução teórica

As causas do insucesso escolar têm variado com a evolução do sistema educativo e têm sido explicadas por diversas teorias.

Segundo Fernandes (1991), há insucesso quando uma ou várias dimensões das finalidades da educação (aquisição de determinados conhecimentos, desenvolvimento pessoal e social, entre outros) não são atingidas. Assim no seu entender, considerar apenas a percentagem de reprovações é insuficiente para caracterizar o insucesso escolar.

A emergência do insucesso escolar, visto como um problema social, surge, na Europa, no final da década de 50, a par com a democratização do acesso ao ensino. Iniciou-se com o ensino de massas e intensificou-se com a massificação do ensino.

Desde o final da II Guerra Mundial até ao final dos anos 60, o insucesso era visto como uma questão psicológica individual, isto é, “justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus “dotes” naturais” (Benavente, 1990, p.716), descontextualizado de qualquer dimensão social ou política, fundamentando-se em

fatores internos ao aluno (causas patológicas e psicológicas) e não revelando fatores exteriores. Loureiro (2006, p.21) explica esta perspetiva:

“A partir do momento em que há igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar então estão garantidas as condições para que todos tenham iguais oportunidades de sucesso escolar e logo social, isto porque o conhecimento que se transmite é neutro e, portanto, a seleção será feita com base nas capacidades, interesse, motivação, enfim, no mérito dos indivíduos e não com base noutros quaisquer critérios, como sejam os de ordem social”.

A teoria Meritocrática fundamenta-se nessa matriz individual e genética, sendo que os indivíduos eram hierarquizados numa escala de valores de acordo com seu Quociente de Inteligência (QI). O insucesso era assim explicado de acordo com uma matriz individual (Benavente, 1990; Martins & Parchão, 2000; Martins, 1993).

No final da década de 60, aparecem estudos e teorias baseados em explicações de natureza sociológica como a teoria do *handicap* cultural e a teoria da reprodução social e cultural, tais como os de Bourdieu e Passeron ou de Baudelot e Establet, entre outros.

Segundo a teoria do *handicap* cultural, o (in)sucesso dos alunos era explicado pela sua “pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (Benavente, 1990, p.716). A partir da teoria do *handicap* cultural, começaram-se a desenvolver atividades de discriminação positiva para as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos, originando as correntes de educação compensatória.

A teoria da reprodução social e cultural pôs em evidência o papel “reprodutor” da escola. Este modelo mostra que a massificação escolar não reduziu as desigualdades escolares, mas evidenciou e intensificou as desigualdades sociais. A escola é, então, vista como um local que reproduz a sociedade e seus valores e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os seus aspetos. Bourdieu e Passeron (referidos por Loureiro, 2006), constatarem a influência da origem social no rendimento escolar de estudantes universitários, salientando a relevância do fator cultural no percurso escolar dos alunos. Na ótica desta teoria, a escola transforma as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares, sendo que a cultura transmitida na escola é a cultura da classe dominante que passa

a impor-se como cultura por excelência (Abrantes, 2011; Loureiro, 2006). “A escola é um espaço de conflito e luta de interesses sociais, no qual as classes privilegiadas acabam por impor o seu domínio, nomeadamente através do conhecimento que a escola transmite, e, dessa forma, ela é o veículo de reprodução de desigualdades sociais” (Loureiro, 2006, p.23).

A partir dos anos 70, surge a corrente socioinstitucional que baseia a sua análise nos mecanismos que operam na própria escola, interrogando a sua estrutura, a sua organização, o seu funcionamento e as suas práticas (Lemos, 2013; Benavente, 1990; Martins & Parchão, 2000). Nesta perspetiva socioinstitucional, segundo Benavente (1998, citada por Moreira, 2013, p.27), o insucesso escolar é visto como “um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos”.

Esta corrente sublinha o caráter ativo da escola na produção do sucesso e do insucesso e da necessidade de se transformar, procurando adaptar-se às necessidades dos diversos públicos e “procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (Benavente, 1990, p.717). Realça, deste modo, a necessidade da diferenciação pedagógica.

Segundo Bissoto (2009, citado por Veloso & Vitorino, 2013, p.81) existe uma dicotomia nas explicações usualmente encontradas na teorização do insucesso escolar, ora atribuindo a culpa e a responsabilidade ao aluno e ao seio familiar, referindo aspetos como as dificuldades cognitivas, de saúde, emocionais, intrínsecas ao próprio indivíduo, ora aos professores e à instituição escolar, de forma geral, apontando aspetos próprios à profissionalidade docente, às estruturas, à organização e gestão escolares, assim como às próprias políticas educativas.

Na nossa perspetiva, pensamos que o sucesso escolar depende da convergência de vários fatores, quer individuais, ambientais, políticos, institucionais, organizacionais.... Equacionar apenas o insucesso num único prisma, leva a uma abordagem deficiente desta problemática. A escola necessita de se transformar e de se adaptar à heterogeneidade dos seus alunos, porque todos têm direito às mesmas oportunidades educativas, mas isto não significa que todos devam seguir o mesmo percurso, pelo contrário, cada um deve procurar

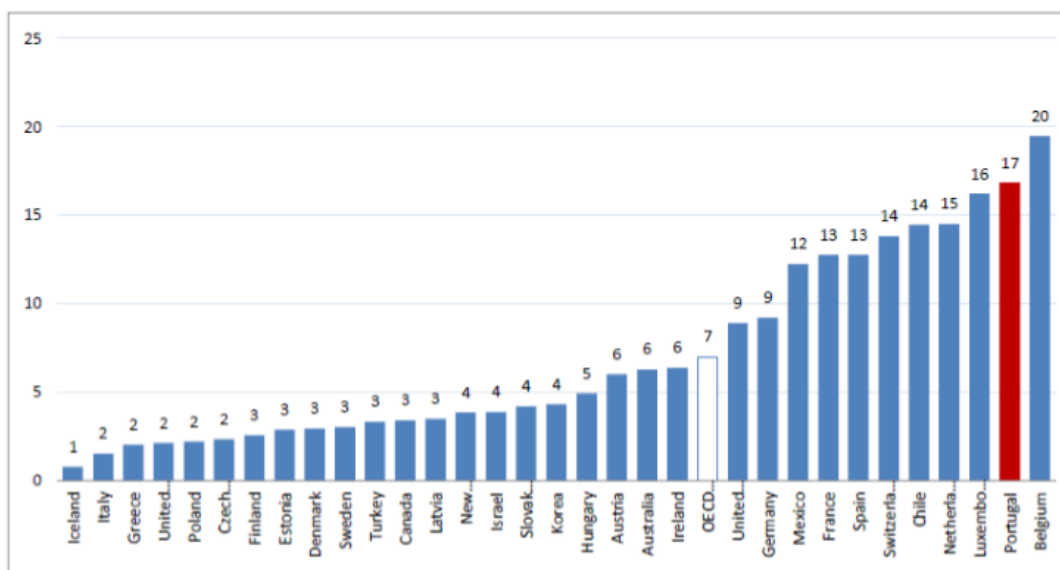
o percurso que melhor se adequa às suas aspirações, mas também às suas capacidades. A forma como cada escola define a sua ação, através da sua gestão e organização, tanto curricular como pedagógica, é importante para a promoção do sucesso escolar. Mas, por si só, a escola não consegue atingir o sucesso de todos e de cada um, necessita do apoio das famílias, mas também da comunidade educativa, para encontrar soluções conjugadas. O esforço é de todos e, neste sentido, as famílias devem também procurar adaptarem-se à dinâmica escolar e incentivar e apoiar os seus educandos, adequando estratégias em colaboração com os professores e a escola.

3 – Políticas educativas de combate ao insucesso e de promoção do sucesso no 1º ciclo

“O 1º Ciclo de qualidade desempenha o alicerce central” da educação (Parecer nº5/2016, de 18 de novembro, art.º 6), pois, é nesse ciclo que se deve privilegiar uma intervenção preventiva, focada prioritariamente sobre a qualificação e consolidação de aprendizagens estruturantes. Para além de ser o ciclo da edificação dessas aprendizagens, vai também determinar o apego ou desapego da criança à própria Escola. Os laços criados nos primeiros anos de escolaridade podem ser cruciais, na relação que cada criança vai construir com a Escola. O 1º Ciclo pode determinar um percurso escolar pautado pelo sucesso ou, pelo contrário, pelo insucesso, tanto a nível do desenvolvimento académico e pessoal como também a nível de competências sociais, pois como Moreira (2013, p.82) refere é um “período determinante para a estimulação e desenvolvimento cognitivo, intelectual e sócio emocional”.

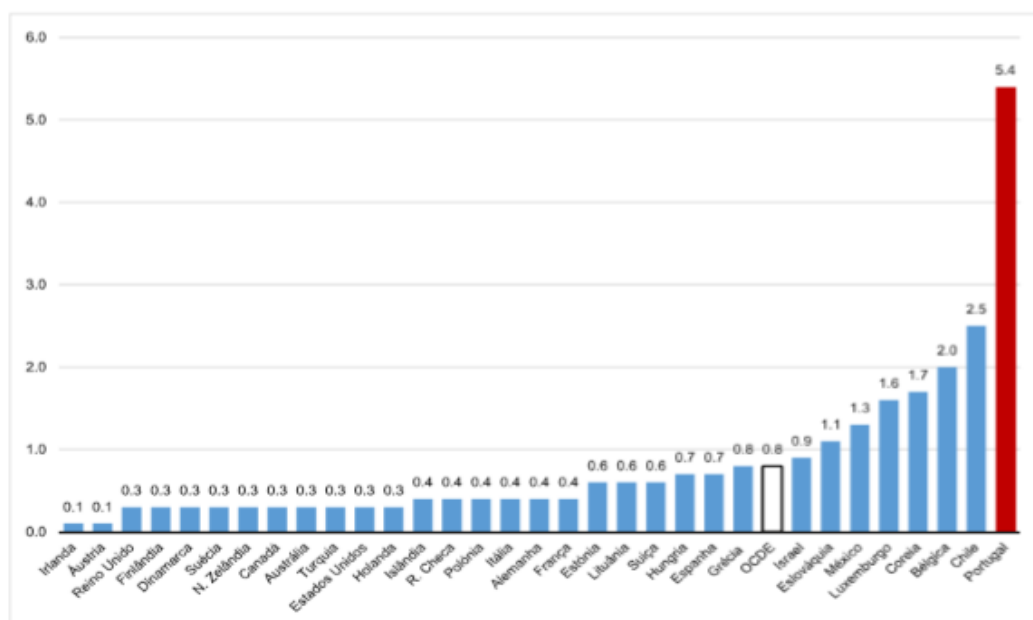
Quanto ao insucesso escolar no 1º Ciclo, o Projeto “*Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*”, promovido pela associação EPIS, procurou “aprofundar o conhecimento sobre o problema (...) nos primeiros anos de escolaridade” (Rodrigues et al. 2017, p.2), nomeadamente o problema da retenção precoce no 1º ciclo. No âmbito deste projeto, foram identificadas 541 escolas do continente com níveis de repetências superiores à média nacional. Segundo o relatório PISA 2015 (citado por Rodrigues et al., 2017), Portugal aparece como o segundo país da OCDE com mais retenções/reprovações precoces (Gráfico 1), mas também como o país com maior percentagem de alunos a apresentar duas retenções nos primeiros seis anos de escolaridade (Gráfico 2).

Gráfico 1_ Percentagem de alunos que repetiram pelo menos uma vez no 1º Ciclo, 2015



Fonte: OCDE, PISA 2015 (In Rodrigues et al., 2017, p.2)

Gráfico 2_ Percentagem de alunos de 15 anos com duas ou mais repetências nos seis primeiros anos de escolaridade

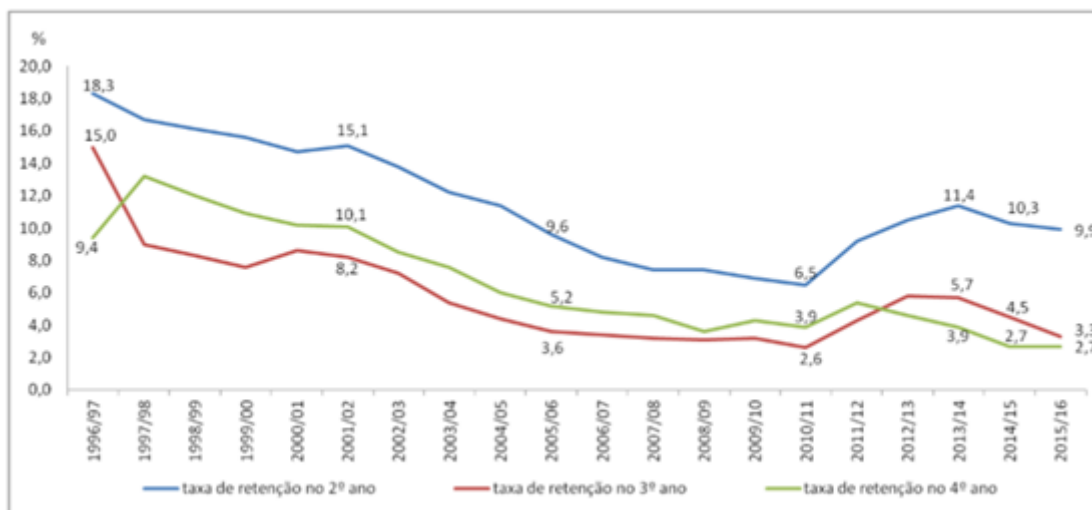


Fonte: OCDE, Pisa 2015 (In Rodrigues et al., 2017, p.3)

O relatório de progresso do Projeto “*Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*” revela que o insucesso escolar tem uma “expressão particularmente dramática” no 2º ano de escolaridade, sendo que “durante décadas (...) uma percentagem sempre superior a 10% de alunos, no 2º ano de escolaridade, com sete anos de idade, iniciava um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso” (Rodrigues et al., 2017, p.3)

No gráfico 3, podemos observar a evolução das taxas de repetência por ano de escolaridade, no 1º Ciclo, e verificar a prevalência das retenções no 2º ano de escolaridade.

Gráfico 3_ Evolução das taxas de repetência no 1º Ciclo nas escolas públicas, em Portugal Continental (1996-2015)



Fonte: DGEEC, 2017 (In Rodrigues et al., 2017, p.4)

No início dos anos 70, a problematização do insucesso veio ocupar um lugar central nos debates sobre educação e democratização do ensino, pois a garantia de igualdade de acesso à escola não era uma condição *sine qua none* de igualdade de oportunidades. No âmbito político, foram lançadas diversas medidas e programas de intervenção, na tentativa de prevenir e combater o insucesso e o abandono escolar.

De acordo com Justino et al. (2014), o insucesso e o abandono escolar são umas das manifestações mais relevantes dos mecanismos sociais de exclusão e demonstram uma certa ineficiência ou incapacidade social da escola e do sistema educativo. Depois de ter garantido a universalidade e a obrigatoriedade do acesso à escola, não foi possível garantir iguais oportunidades de sucesso para todos os alunos. A equidade em educação tem constituído

uma questão central na agenda das políticas públicas de educação numa larga maioria de países, nomeadamente dos países da OCDE e da União Europeia, desde o início dos anos 60.

Segundo Lemos (2013), vários estudos demonstraram a estreita correlação entre resultados escolares, exclusão social e mercado do trabalho. “Existe ampla evidência empírica que mostra que a quantidade e qualidade da escolarização acarreta diferenças significativas na produtividade e nos salários e rendimentos, quer do ponto de vista individual, quer social” (Woesmann, 2006, citado por Lemos, 2013, p.154).

Citando o relatório “No More Failures. Ten Steps to Equity in Education” (Field, Kuczera et Pont, 2007), Lemos (2013) refere que o conceito de equidade está ligado a duas componentes essenciais:

- de justiça; as características pessoais, sociais e culturais não devem ser um impedimento para o desenvolvimento do potencial educativo;
- de inclusão, através da aquisição de competências mínimas necessárias à autoformação com vista à integração no mercado do trabalho e na sociedade.

O mesmo autor identifica 3 fases da implementação da equidade nas políticas públicas de educação:

- centrada na igualdade de acesso: políticas de alargamento da escolaridade obrigatória e de unificação dos sistemas escolares;
- centrada na igualdade de tratamento: políticas de reforço das condições escolares dos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas: políticas compensatórias. Neste âmbito, podemos enquadrar programas/planos legislativos como o PIPSE, o PEPT, os TEIP, o PEETI e PNAPAE, que referimos mais adiante;
- centrada na igualdade de resultados e competências: políticas que implicam as anteriores e introduzem complexidade, que enquadram a 2ª geração de políticas educativas (PMSE e PNPSE).

Das medidas de políticas educativas no combate ao insucesso e/ou à promoção do sucesso, no 1º Ciclo, destacamos os seguintes normativos e programas ministeriais:

- O Despacho Ministerial nº 24/A/74, de 2 de setembro: introduz o regime de fases, substituindo o regime de classes. Afasta a retenção nos 1º e 3º anos de escolaridade (reintroduzida no início dos anos 80).

- O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo ou PIPSE (1987 – 1991); enquadra-se nas medidas de igualdade de tratamento ou de “educação compensatória” e constitui a primeira intervenção sistemática no problema do insucesso escolar. Priorizou o combate ao insucesso e ao abandono escolar nos primeiros ciclos da escolaridade básica, em zonas social e culturalmente desfavorecidas;

- O Programa de Educação para Todos (PEPT), iniciado em 1991; procurou prevenir o insucesso através da formação de redes e parcerias entre as escolas e a sociedade civil. Visava assegurar a escolaridade de todos até ao 9º ano, evitando a exclusão social. Contemplava duas etapas, a primeira visando o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos até ao ano letivo 1994/1995 e a segunda com o objetivo de garantir o acesso e frequência do ensino ou formação de nível secundário até ao ano letivo 1999/2000.

Estes dois programas enquadram-se numa primeira geração de programas e intervenções públicas centrais.

- O Despacho nº 163/ME/91, de 28 de março, substituído pelo Despacho Normativo nº 98/A/92, de 20 de maio: salienta a excecionalidade da retenção nos anos intermédios dos ciclos de escolaridade do Ensino Básico e a obrigatoriedade de Planos de Recuperação e de Acompanhamento para os alunos retidos e em risco de retenção. Reintroduz a proibição de retenção no 1º ano de escolaridade.

- O Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de junho: define os currículos alternativos. Destinavam-se a alunos do ensino básico em situação de insucesso escolar repetido, com problemas de integração na escola ou risco de abandono escolar, visando que as escolas pudessem prever condições pedagógicas diferenciadas, adequadas às necessidades dos alunos.

- Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), 1996, enquadrados pelos normativos: Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto, complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto nº 73/SAEE/SEEI/96, de 3 de setembro. Esta medida de política educativa reconhece a existência de zonas geográficas económica e socialmente desfavorecidas, marcadas pela pobreza e exclusão social. Pretende a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso escolar.

- A Resolução do Conselho de Ministros nº 75/98, de 2 de julho: cria o Plano para a Eliminação de Exploração do Trabalho Infantil (PEETI). Procurou eliminar situações de

trabalho infantil, evitando o abandono precoce da escola para integrarem, precocemente, o mercado de trabalho. Ao PEETI, seguiu-se o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), pelo Despacho Conjunto nº 882/99, de 15 de outubro.

- O Plano Nacional de Ação de Prevenção do Abandono Escolar “Eu não desisto” em 2004 (PNAPAE): de acordo com o Parecer nº 7/2004, de 25 de agosto, direciona a sua ação na prevenção do abandono escolar.

- O Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro: perante as elevadas taxas de retenção e de abandono escolar, enuncia estratégias de intervenção, com vista ao sucesso educativo, promovendo a criação e aplicação de planos diversificados: de recuperação (para “os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar” art.º 2, alínea 2), de Acompanhamento (“para os alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade” art.º 3, alínea 2) e de Desenvolvimento individualizado ou de grupo (“para os alunos que revelem capacidades excecionais de aprendizagem”, art.º 5, alínea 2). Prevê, ainda, a aplicação obrigatória de atividades pedagógicas de reforço de aprendizagens a elaborar pelas escolas para responder às necessidades dos alunos, melhorando as aprendizagens e reduzindo o insucesso e o abandono escolar.

- O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), lançado no ano letivo 2009/2010, pelo Ministério da Educação – através da DGIDC, marca o início de uma 2ª geração de programas e intervenções em políticas educativas. Foi criado com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos de escolas na prevenção e no combate ao insucesso escolar, no ensino básico, reduzindo as taxas de retenção e elevando a qualidade e o nível de sucesso dos alunos.

Segundo Cabral & Alves (2015), o PMSE redefine a gramática escolar, numa lógica de “*bottum up*”, distanciando-se do modelo escolar tradicional na medida em que preconiza alterações na esfera organizacional da escola, no exercício da sua autonomia, existindo um certo distanciamento relativamente ao Ministério da Educação. De facto, é reconhecido às escolas uma maior margem de autonomia e a capacidade de se auto-organizarem para fazer face aos seus problemas, de forma a criar todas as condições para a melhoria significativa, constante e duradoura dos processos e resultados educativos. Este modelo assenta no pressuposto de que as escolas, perante os seus problemas reais, contextualizados e

identificados, têm condições para refletirem e estruturarem as respostas mais adequadas para criarem soluções e um plano de ação.

Concordamos com Azevedo et al (2014) ao afirmar que uma medida política que não reconhece a importância da capacidade reflexiva que cada escola tem para se autorregular, não é válida. Assim, o PMSE parece corresponder à necessidade de deslocar o centro de decisão para a periferia, isto é, a autonomização das escolas, preconizada nas recomendações da OCDE (Barata et al., 2012, p.4). Referindo-se à importância da ação local, Afonso (2012) citado por Moreira (2013, p.53) refere que “a política de promoção do sucesso escolar adquire contornos de grande plasticidade, não se reduzindo às iniciativas e Projetos desencadeados centralmente pela administração nacional de educação”.

O PMSE conta com o trabalho colaborativo e de interação com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo.

“Para além de se estabelecer um contrato-programa entre a escola e o Ministério da Educação, cada escola deve estabelecer um projeto de recuperação dos resultados dos alunos, incluindo, entre outros, dados relativos às estratégias de intervenção, nomeadamente: a constituição de equipas pedagógicas que acompanham os alunos ao longo do ciclo de escolaridade; a constituição de assessorias para apoio a alunos com necessidades educativas específicas; a organização de grupos flexíveis de estudantes com necessidades específicas; a utilização da componente letiva e não letiva dos professores para o reforço das atividades com os alunos; e a organização de ofertas formativas complementares” (Velooso & Vitorino, 2013, p.87).

O PMSE ressalta a importância dos contextos e do local, isto é, das Comunidades Educativas na construção do sucesso e na valorização das aprendizagens.

Este programa inspirou-se em duas experiências significativas de projetos concretos: “Fénix” e “Turma Mais” que representam projetos de melhoria da qualidade de educação, em redes de cooperação (Azevedo, 2010b).

Com o PMSE, o ME quis projetar, a uma escala mais alargada, as expetativas e o trabalho de escolas que já desenvolviam projetos de prevenção e de combate ao insucesso e abandono escolares, a partir da sua realidade concreta (Verdasca, 2014).

O PMSE operacionaliza-se a partir de 3 tipologias de intervenção: Turma Mais; Fénix; Híbrida.

- O Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro: veio determinar a criação de uma comissão de acompanhamento do PMSE, com o propósito de apoiar e monitorizar a operacionalização do mesmo. No referido despacho, é feita a definição das competências dos seus elementos, a articulação entre os mesmos e a atribuição de meios a um acompanhamento eficaz.

- O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril: afirmam o carácter excecional da retenção. Apesar das recomendações neste sentido, a retenção é uma prática ainda muitas vezes “utilizada como forma de pressão para obter determinados comportamentos e como punição para aquele que não cumpre o esperado pela escola em relação à aprendizagem”, de acordo com o CNE (2015, p.14). A medida de retenção foi criada na sua origem como uma medida compensatória de oportunidade adicional, de forma a permitir uma melhoria das capacidades ao nível das aprendizagens dos alunos. Mas esta medida criou, posteriormente, problemas de equidade e de igualdade de oportunidades, revelando, numa larga maioria de alunos, efeitos negativos tanto em termos de desempenho, como afetivos ou comportamentais. A medida de retenção foi sendo substituída pela criação de medidas de prevenção e combate ao insucesso escolar (CNE, 2015; Fialho, 2017).

- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) inscrito na Resolução do conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. Este programa reafirma os princípios centrais das políticas educativas, baseados na “promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficácia e qualidade das instituições públicas” (p.1195). Esta resolução reforça a necessidade de uma ação local no combate ao insucesso. O ponto de partida dessa ação é a escola que, em articulação com os vários agentes educativos, nomeadamente, as autarquias, as instituições da comunidade e as entidades formadoras, deve procurar soluções e circunscrevê-las num plano de ação estratégica. “Neste âmbito, o Governo entende promover a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica,

pensados a nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos.” (Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, p.1195)

A intervenção do Ministério da Educação no apoio às escolas visa:

- disponibilizar, em acordo com os Centros de formação de Associação de Escolas, formação contínua de apoio à conceção e à implementação dos programas, conforme as necessidades de cada escola;
- atribuir os recursos essenciais à consecução dos planos de ação estratégica de cada escola;
- apoiar a execução dos planos, contribuindo para a sua monitorização, avaliação e eficácia.

A apresentação da proposta bem com a matriz do plano de ação estratégica, encontram-se regulamentadas no Edital de Abertura de Candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar, do Ministério da Educação, de 17 de junho de 2016.

4 – (In)sucesso numa perspetiva de mudanças

4.1 – Caracterização da gestão das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Com a democratização do ensino, surgiu a necessidade de reestruturar a rede escolar e particularmente a do 1º CEB. A conceção, o planeamento e a administração da rede escolar do 1º CEB sofreram alterações significativas resultantes da modificação e reconfiguração das decisões políticas e da dimensão participativa da ação pública em educação.

Nestas últimas décadas, a reconfiguração da rede escolar, no contexto da descentralização de decisões e competências, bem como do progressivo aumento da autonomia das escolas, levou a repensar a organização administrativa e a gestão das escolas do 1º CEB.

No pós 25 de abril, o Despacho nº 68/1974, de 16 de novembro, veio introduzir o princípio de gestão democrática do ensino. A direção das escolas estava a cargo de dois órgãos: o Conselho escolar e o Diretor de Escola, nas escolas com mais de 2 lugares docentes. Nas escolas com menos de 3 lugares, surgia a figura do encarregado de direção,

sendo que os professores deviam constituir conselho de docente com outras escolas, com alguma proximidade ou então com algumas afinidades.

Segundo Castro (2010), o Conselho Escolar era um órgão colegial, formado por todos os docentes em serviço, bem como por elementos representativos do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação ou pais, da autarquia e outras instituições, sendo que as suas competências não estavam bem definidas. Mas o seu papel era essencial nas decisões da vida da escola, tanto a nível interno como a nível da intervenção na comunidade (Cruz, 2014). Quanto ao Diretor de Escola, era eleito pelo Conselho Escolar e tinha, essencialmente, funções representativas e de mediação com as estruturas de administração, nomeadamente com a Comissão Concelhia.

Ao nível concelhio, existia a Comissão Concelhia com funções pedagógicas, administrativas, de ação social escolar e disciplinar. Era constituída por um delegado escolar e por outros elementos, dependendo do número de lugares docentes existentes no respetivo concelho.

A nível distrital, havia a Direção Escolar constituída por 2 órgãos: o Conselho Coordenador e o Diretor do Distrito Escolar. Este último tinha apenas funções de natureza administrativa, fazia também a ligação/articulação entre os órgãos concelhios e a administração central. As competências do Conselho Coordenador incidiam nas áreas de gestão administrativa e pedagógica, a nível distrital, bem como a aplicação das normas legais e regulamentares emanadas da administração central e de consultaria através da elaboração de pareceres em vários domínios.

O despacho nº 40/75, de 18 de outubro, veio substituir o Despacho nº 68/1974, de 16 de novembro, e reforçar a nova gestão do ensino primário. Este Despacho firmou as competências do Conselho Escolar, esbatendo a figura do Diretor de Escola.

Em 1977, este modelo de administração e gestão democrática viu-se extinto com a aplicação do Despacho nº 134/77, de 20 de outubro. Os Delegados Escolares deixam de ser eleitos pelos seus pares e passam a ser nomeados pela administração central, através da Direção Geral de Pessoal e Administração, sob proposta do Diretor Geral Regional.

O Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de julho, procede à reestruturação das Direções Escolares e das Delegações Escolares. Estabelece que “Até à instituição dos serviços regionais do Ministério (...) a desconcentração no âmbito da administração escolar e ensino primário será realizada pelas Direções Escolares que para todos os efeitos substituem as

Direções de Distrito Escolares e que têm por atribuição prestar apoio administrativo às atividades de ensino e educação” (citado por Castro, 2010, p.37). Ao nível concelhio, as Delegações Escolares exerceriam funções de apoio administrativo, dependendo hierarquicamente das DEs.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 21 de maio, que reveste de um carácter experimental, apresentava um novo regime de administração, direção e gestão das escolas de todos os estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar e o 1º CEB, visando princípios de participação, democraticidade e integração comunitária. Permitia a formação de áreas escolares (ou Escolas, dependendo da dimensão dos estabelecimentos) através da agregação de estabelecimentos do 1º CEB e de Jardins-de-infância, assumindo competências pedagógicas e administrativas. A administração era assegurada por vários órgãos: o conselho de escola (ou) conselho de área escolar (órgão de direção), o diretor executivo (órgão de caráter unipessoal), o conselho pedagógico, o conselho administrativo e um conselho de núcleo (no caso das áreas escolares).

As EBI surgem no início dos anos 90, agrupando os 3 níveis de ensino, podendo também integrar a educação pré-escolar (Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio; Despacho Conjunto nº 45/SEEBS/92, de 16 de maio; Despacho Conjunto nº 45/SEEBS/SERE/93, de 13 de julho).

O Despacho nº 27/97, de 2 de junho, antecipando o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, vai permitir o início das primeiras experiências de agrupamento escolar: horizontal (estabelecimentos do 1º ciclo e Jardins-de-Infância) ou vertical (integra o pré-escolar e os ciclos básicos).

É a partir do Decreto-Lei nº 115-A/98 que surgem em massa os agrupamentos de escolas (Castro, 2010; Cruz, 2014). O mesmo define o Agrupamento de Escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum”, e visa favorecer percursos escolares sequenciais e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, e reforçar a capacidade pedagógica. Esta nova organização das escolas e dos Jardins-de-Infância trouxe novas formas de gestão, bem como novos órgãos de gestão: a assembleia de escola e o conselho executivo (órgãos de gestão de topo), integrando também o conselho pedagógico (órgão de gestão pedagógica). No caso específico do 1º CEB, o capítulo IV, secção I, art.º 35º, indica

o conselho de docentes como sendo a estrutura de orientação pedagógica, assegurando a articulação curricular. O conselho de docentes elege, de entre vários professores que o compõem, um coordenador: o coordenador do departamento curricular do 1º Ciclo.

De acordo com Castro (2010), de 2003 a 2007, as escolas agrupadas em agrupamentos horizontais foram convidadas a abandonar esta tipologia organizacional e a iniciar o processo de verticalização (Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho).

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, revogando o Decreto-Lei nº 115-A/98, institui novos órgãos de direção, administração e gestão, sendo eles: o conselho geral (que substitui a assembleia de escola), e o diretor (órgão unipessoal que veio substituir o conselho executivo).

O Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, altera a eleição do coordenador de departamento, sendo que o diretor do agrupamento passa a apresentar uma lista de 3 candidatos aos docentes que compõem o departamento.

Resumindo, atualmente, são órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas:

- O Conselho Geral;
- O Diretor;
- O Conselho Pedagógico;
- O Conselho Administrativo.

No 1º ciclo, o coordenador de estabelecimento surge como órgão de gestão intermédia. Nomeado pelo Diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar, tem como competências, de acordo com o art.º 3 do DL nº 115-A/98:

- Coordenar as atividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direção executiva;
- Cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e a alunos;
- Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

Da leitura dos normativos legais, o coordenador de estabelecimento aparece como uma figura de liderança intermédia formal, mas sem grande protagonismo e, segundo Castro

(2010, p.35), a sua ação confina-se a uma “função legal” de “veiculação de informação” ou a de “dispositivo” de cumprimento de ordens superiores.

Quanto à organização pedagógica, surgem como estruturas de coordenação e supervisão, no 1º Ciclo:

- O coordenador do 1º Ciclo. Compete-lhe:

- *“Coordenar a atuação pedagógica dos professores do Departamento Curricular;*
- *Estimular a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;*
- *Promover a articulação com outras estruturas ou serviços do Agrupamento de Escolas;*
- *Coordenar a planificação das atividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores;*
- *Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;*
- *Representar o Departamento, no Conselho Pedagógico e noutras atividades para que for solicitado;*
- *Representar os respetivos professores do Departamento, atuando como interlocutor entre o grupo e qualquer outro órgão;*
- *Convocar as reuniões, devendo constar da convocatória de cada reunião a respetiva agenda de trabalhos;*
- *Elaborar o Plano de Ação do Departamento;*
- *Efetuar a Avaliação de Desempenho Docente de acordo com o Decreto Regulamentar Nº 2/2010, de 23 de junho” (Silva, 2013, p.39).*

- O Conselho de Docentes. É um órgão de natureza consultiva e destina-se à avaliação dos alunos. É constituído pelos professores titulares de turma do 1º ciclo do ensino básico, bem como pelo professor de Inglês no caso dos 3º e 4º anos.

4.2 – Autonomia e sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico

Atualmente a sustentabilidade do sucesso escolar não passa apenas pela conclusão da escolaridade obrigatória, necessita fundamentalmente que cada aluno a faça com um nível de desempenho satisfatório. O insucesso escolar não pode ser equacionado apenas na ótica

exclusiva do aluno, mas antes perspectivado de forma integrada e contemplar a multiplicidade das suas causas e das suas dimensões: humana, organizacional, estrutural, social, ... Para um sucesso escolar efetivo, sustentável e duradouro, com aprendizagens significativas, o sucesso de todos e para todos, deve-se repensar a escola, o sistema de ensino, em todas as suas vertentes e variáveis: organizacionais, gestionárias, estrutural, ..., numa perspetiva de inovação pedagógica. Esta perspetiva encontra-se subjacente ao Perfil do Aluno no Final da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho, nº 6478/2017, de 26 de julho). Um dos princípios deste documento, *Coerência e Flexibilidade*, enuncia que “Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas”, pressupondo o uso da autonomia de cada escola para a sua concretização.

Segundo o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, (artigo 8º, nº 1), a autonomia “é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada, pela lei e pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”. A transferência de poderes e de funções, do nível central para o local, numa perspetiva de descentralização, veio reconhecer a escola “como um lugar central de gestão” e a comunidade local “como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p.168). A autonomia veio permitir uma atuação mais local e circunscrita de cada escola, de acordo com o seu contexto, procurando soluções conjuntamente com todos os atores educativos, entendidos como a comunidade educativa (pais, associações, parceiros económicos e sociais, entidades locais, ...), numa perspetiva de gestão que visa essencialmente a melhoria dos resultados escolares, a promoção do sucesso escolar e a qualidade de ensino. É considerar a escola como um local estratégico de decisão curricular, mas também como um espaço de mudanças organizacionais e funcionais (Quintaneiro, Mendonça & Bento, 2012), sendo que os instrumentos com os quais pode realizar e afirmar a sua ação são o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. É através da sua autonomia e da confluência da interação dos diversos atores educativos que cada escola vai construir a sua identidade própria.

A LBSE (1986) já consagrava, essencialmente na Lei nº 46/86, a atribuição de uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das tomadas de decisões relativamente ao ME, salientando também o reforço de um maior envolvimento das comunidades locais. Esta afirmação de uma maior autonomia das escolas tem sido, posteriormente, reafirmada em sucessivas legislações: DL nº 43/89, de 3 de fevereiro; DL nº 115/A/98, de 4 de maio; DL nº 75/2008, de 22 de abril e DL nº 137/2012, de 2 de julho.

Barroso (1996) distingue dois tipos de autonomia: a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”. A primeira, corresponde à descentralização, isto é, à transferência de competências do poder central para outras estruturas inferiores (Quintaneiro, Mendonça & Bento, 2012), ou seja, refere o enquadramento legal e formal da autonomia imposta às escolas. De facto, o reforço da autonomia deve ser enquadrado num ponto de vista legal, definindo o “conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão com recursos” (Barroso, 2003, p.2). Quanto à autonomia construída, refere a capacidade que cada escola tem em apropriar-se deste quadro normativo e, conjuntamente com o meio envolvente, isto é, com a comunidade educativa, desenvolver a sua ação de acordo com objetivos coletivos e de acordo com as suas especificidades. De acordo com Formosinho & Machado (2016a, p.25), a autonomia construída “reforça a conceção de autonomia das escolas como processo de construção social”. Segundo Barroso (1995, citado por Quintaneiro, Mendonça & Bento, 2012, p.7), consiste “no jogo de dependência e interdependência que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade”, implicando responsabilização, participação e capacidade de decisão por parte de todos os seus intervenientes.

O CNE (Parecer nº 5/2016, de 18 de novembro, art.º 5) aponta como pressupostos da promoção do sucesso escolar:

“uma política que reconhece às escolas a capacidade de se auto-organizarem e que apoia os seus projetos, uma alteração dos modelos tradicionais de organização escolar, uma mudança dos modelos didáticos, dos métodos, dos recursos de ensino e da relação pedagógica, melhores estratégias de gestão curricular e de gestão da sala de aula, valorização das lideranças intermédias e de topo na promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens, uma mudança contínua e construída com o envolvimento de todos, com

metas e objetivos claramente partilhados, o compromisso de toda a sociedade, a começar pela comunidade local”.

Para que se operem mudanças na promoção do sucesso escolar, Azevedo (2010b) salienta a importância dos seguintes fatores: a organização e relação pedagógica que se constrói em cada escola; a relação escola - comunidade (entendida no seu todo); as práticas profissionais docentes que se valorizam e incentivam em cada escola. Ainda, segundo o mesmo autor (2011, p.9), “temos de caminhar para o desenvolvimento de ambientes escolares que maximizem uma cultura de aprendizagem, colocando todo o modelo organizacional e os recursos ao serviço dessa cultura, ...”. Neste sentido, Veloso & Vitorino (2013) afirmam a necessidade de reorganização do trabalho escolar, de modo a otimizar as condições de aprendizagem dos alunos.

A aplicação de projetos de inovação pedagógica pressupõe alterações na esfera organizacional e na autonomia das escolas relativamente ao ME de acordo com as recomendações da OCDE para a autonomização das escolas portuguesas como resposta ao insucesso escolar (OECD, 2007, citado por Barata et al., 2012).

Para se efetivar mudanças significativas no âmbito da promoção do sucesso escolar e da inovação pedagógica, é necessário que as escolas possam exercer uma autonomia efetiva de forma a concretizar e operacionalizar o seu plano de ação. É importante deslocar o centro das decisões político-administrativas prescritivas para a ação educativa contextualizada e concretizada de acordo com a sua realidade e com as suas problemáticas. Segundo Fialho (2017, p.13), “se o estabelecimento centralizado de estratégias e normas de aplicação uniforme em todas as escolas condicionam a sua organização com vista à construção de respostas adequadas e específicas às dificuldades diagnosticadas em cada população escolar, compete às escolas “no âmbito da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho), contextualizar as medidas de promoção de sucesso escolar”.

De acordo com Verdasca (2014), o PMSE veio permitir às escolas, através do plano de ação estratégica, desenvolver a sua autonomia (mesmo que relativa), criando, de alguma forma, um certo distanciamento da administração educativa central e regional. Veio também reforçar a participação da comunidade educativa e outras parcerias, na concretização de um plano de ação conjunta e concertada. A cada escola, cabe a responsabilidade da conceção,

organização, monitorização e avaliação do plano de ação, responsabilizando-a pelos resultados alcançados.

Esta margem de manobra vai permitir às escolas a implementação de mudanças em vários campos: curricular, organizacional e profissional.

Ao nível curricular, a autonomia refere-se a uma gestão mais flexível do currículo e uma maior diversificação e diferenciação pedagógicas, a fim de procurar as respostas mais adequadas e adaptadas às novas exigências da educação e a cada contexto escolar. A diferenciação pedagógica deve ser encarada como estratégia de otimização das aprendizagens (Azevedo, 2014). Alves (2017) refere a necessidade da aplicação de pedagogias diferenciadas efetivas de forma a não transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar.

Ao nível organizacional, a autonomia designa a gestão flexível dos espaços e do tempo, assim como de recursos humanos e do agrupamento de alunos. A amplitude dos espaços obriga a uma maior interação entre professores e a uma planificação conjunta das atividades (Alves & Cabral, 2017). A autonomia permite a reorganização das turmas, em grupos menores, temporários e homogêneos, tendo como base critérios prioritários de dificuldades de aprendizagem.

Finalmente, a profissionalidade docente, no quadro de uma autonomia exercida, repensa-se de modo a assumir opções e tomadas de decisões tanto curriculares como pedagógicas. As práticas pedagógicas orientam-se para um trabalho articulado, colaborativo e de interação, ao inverso do trabalho isolado e individual. Pires (1994, citado por Moreira, 2010, p. 83) salienta o princípio de “integração multiprofissional” ressaltando a importância do papel da comunidade educativa vista como um novo sistema de relações humanas na resolução dos problemas presentes na escola.

O modelo de Equipas Educativas é um exemplo da autonomia pedagógica e curricular das escolas. Este modelo “aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas” (Formosinho & Machado, 2016, p.50). As equipas educativas, formando “parcerias pedagógicas”, permitem refletir sobre práticas, planificar, definir estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas, estruturar materiais, entre outros aspetos. Essas parcerias pedagógicas vão também permitir a construção de projetos integradores, “projetos múltiplos de aprendizagem de natureza disciplinar,

interdisciplinar e transdisciplinar de modo a que os alunos possam trabalhar de modo diferente”, passando assim de uma pedagogia de transmissão para uma pedagogia de produção (Alves, 2017, p.11).

O PMSE resume algumas das mudanças acima referidas e refere ainda outras. Assim na sua génese, apresenta ideias matriciais, como: inovação e reorganização pedagógica dos grupos internos de alunos e equipas docentes, melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, autonomia de escolas e da sua esfera organizacional, ciclo de estudo como unidade de análise, desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e inter-escolar, melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência. (DGIDC, 2010 e Verdasca, 2010, citados por Barata et al., 2012, p.8; Verdasca, 2014).

5 – O Projeto Fénix.

Dentro das tipologias do PMSE, a tipologia Fénix foi a mais escolhida pelas escolas do 1º Ciclo que aderiram ao programa. Atualmente, o Projeto Fénix Mais Sucesso encontra-se em fase de operacionalização em mais de uma centena de Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, em todo o país.

O Projeto Fénix foi concebido, ensaiado e implementado no Agrupamento de Escolas de Beiriz (atualmente Campo Aberto), na Póvoa do Varzim, e vigora desde setembro de 2008. Aproveitou a autonomia progressiva atribuída às escolas, efetivando a descentralização de decisões, possibilitando uma diferenciação pedagógica que responda às especificidades do contexto local. Em contrato de autonomia desde 2009, ano em que integrou o PMSE, o Agrupamento de Escolas de Beiriz procurou afirmar o desenvolvimento de uma cultura de escola através da gestão orientada para a ação, construindo-se com os sucessos e as contrariedades (Moreira, 2010).

O princípio basilar do Projeto Fénix assenta na ambição educativa de que todos os alunos concluem e realizem uma escolaridade obrigatória sucedida, com um nível de desempenho satisfatório em todas as disciplinas/áreas curriculares procurando adequar a resposta educativa às necessidades de cada um (Moreira, 2015).

Segundo Moreira (2010), este projeto afigura-se como um projeto pioneiro e inovador de promoção do sucesso para todos os alunos e com cada aluno. A mesma autora (2015, p.505) define o Projeto Fénix como uma metodologia organizacional da Escola “que

assenta a sua intervenção na gestão de fatores organizacionais e pedagógicos ao nível da constituição das turmas, das modalidades de apoio educativo, da organização de tempos e espaços, da gestão de recursos humanos e do currículo”.

De facto, as estratégias de inovação pedagógica vão implicar mudanças transversais a toda a organização e gestão escolar.

Relativamente aos alunos, o Projeto Fénix firma-se em 3 pressupostos:

- respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem;
- superar as suas dificuldades imediatas;
- qualificar as suas aprendizagens, evitando a retenção e consequentemente o insucesso escolar.

É dada preponderância ao desenvolvimento do potencial de cada aluno através da criação de oportunidades pedagógicas. Assim cada aluno, de acordo com o seu desempenho, em cada momento, tem a possibilidade de elevar o seu potencial e desenvolver o seu processo de aprendizagem (Azevedo, 2014). Isso implica a premissa de que todos os alunos possam aprender mais e ter expectativas elevadas relativamente a cada um deles (Moreira, 2013).

Para Moreira (2013, p.37), atualmente o combate ao insucesso só pode ser sustentado através da qualificação do sucesso, “dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade”. As aprendizagens devem ser significativas e de qualidade.

Para Azevedo et al. (2014) e Moreira (2010), o projeto Fénix assenta em 3 princípios estruturantes:

- de homogeneidade relativa quanto ao agrupamento de alunos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas a Português e a Matemática, com ritmos de aprendizagem mais lentos e ainda com aprendizagens mal consolidadas, integram as turmas de menor dimensão temporárias de homogeneidade (Turmas Fénix). Os alunos que evidenciam maiores lacunas são encaminhados para os “Ninhos”;
- de sucesso multidimensional ou plural. Não existe apenas um, mas uma variedade de sucessos, cabendo à escola ativar a promoção das diversas dimensões do sucesso individual (académico, sócio emocional, relacional, comportamental). Este princípio apela à intervenção conjunta dos professores e de especialistas em diversas áreas;
- de flexibilidade de organização escolar (na vertente curricular e de recursos). É dada à escola uma maior autonomia na gestão da organização e na operacionalização do

projeto, nomeadamente na gestão flexível dos recursos humanos e físicos, do tempo (respeitando os ritmos de aprendizagem diferenciados) e do currículo.

Na sua operacionalização, o Projeto Fénix rejeita a ideia anacrónica da escola, no que respeita aos tempos, espaços e práticas de aprendizagem.

O modelo organizacional do Projeto Fénix assenta em dois eixos de intervenção:

- Eixo I: modelo que assenta numa dinâmica “Turma-Ninho”;
- Eixo II: modelo que se baseia numa dinâmica Inter-Turmas (Moreira, 2013, p.32).

O Projeto Fénix – Eixo I efetiva-se através do seguinte conjunto de medidas:

- organização e criação das turmas de homogeneidade relativa (Turmas Fénix) por ano de escolaridade que integram alunos que apresentam dificuldades específicas a Português e/ou Matemática e que necessitam de um apoio diferenciado de modo a atingir as aprendizagens específicas esperadas para o seu ano de escolaridade;

- essencialidade e flexibilização do currículo. Pelo seu carácter transversal, foram definidas duas disciplinas de intervenção prioritária: o Português e a Matemática. Neste sentido, os Departamentos selecionam e definem os conteúdos essenciais por disciplina dando prioridade à interdisciplinaridade;

- a criação de grupos “Ninhos” (grupos de apoio educativo). O “Ninho” afigura-se como uma solução organizacional, flexível e temporária. Estes grupos integram os alunos da Turma Fénix que necessitam de um maior reforço nas suas aprendizagens. O ingresso na Turma Ninho carece de um diagnóstico inicial e a sua permanência está em constante reavaliação pelos docentes envolvidos. Uma vez atingido o nível de desempenho esperado, os alunos regressam à Turma Fénix ou à turma de origem, dependendo dos progressos atingidos. Os grupos “Ninhos” funcionam ao mesmo tempo que as Turmas Fénix, nas áreas de intervenção prioritária referidas. De acordo com os perfis dos alunos, o “Ninho” pode tanto integrar alunos com baixo rendimento, “Ninho de recuperação”, ou então alunos com alto rendimento, passando a ser designado por “Ninho de desenvolvimento”.

Figura 1_ Esquema de rotatividade das turmas/grupos no âmbito do Projeto Fénix – Eixo I

Fonte: Moreira (2013, p.33)

No caso particular do 1º Ciclo, os alunos com dificuldades específicas ou temporárias não são agrupados em Turmas Fénix. O mecanismo de mobilidade existe na própria turma, com as respetivas adaptações, mediante a determinação de tempos semanais atribuídos às disciplinas de Português e de Matemática. É nesses tempos, ou em parte deles, que funciona o “Ninho”. Os alunos que apresentam dificuldades transitórias ou específicas integram o grupo “Ninho”, que fica à responsabilidade do professor titular de turma, uma vez que é ele que tem um melhor conhecimento das necessidades dos seus alunos. Os restantes alunos da turma ficam com um professor de apoio (professor Fénix). O professor Fénix após articulação com o professor titular de turma, deve promover aprendizagens criativas, não devendo introduzir novos conteúdos curriculares. Neste sentido deve também trabalhar em colaboração com os professores de vários ciclos, nas várias áreas, tal como as Artes e as Ciências, de forma a promover um trabalho de excelência que deva privilegiar a autoria dos alunos.

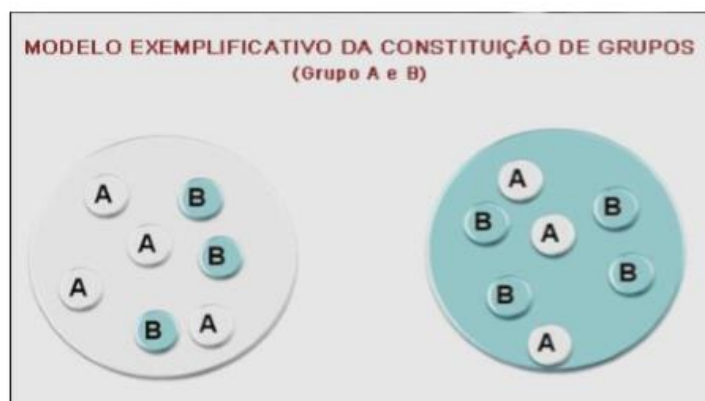
O apoio “Ninho” reveste de um carácter transitório e não definitivo, neste sentido qualquer aluno poderá necessitar no seu percurso de um reforço mais específico em determinado conteúdo, integrando desse modo o grupo “Ninho”. Uma vez superadas as suas dificuldades, poderá regressar, nos tempos afetos ao grupo “Ninho”, à turma.

O horário semanal dinâmico terá no máximo uma duração de 6 h para ambas as disciplinas de intervenção (Português e Matemática)

O Projeto Fénix – Eixo II, tal como o Eixo I, fundamenta-se também num processo de gestão e de organização das aprendizagens de grupos de alunos e de tempos letivos, difere apenas no foco da sua estratégia de apoio, isto é, considera uma dinâmica Inter-turmas (Azevedo et al., 2014, p.25).

Este eixo operacionaliza-se através da possibilidade de movimentação de alunos entre turmas existentes do mesmo ano de escolaridade ou ano escolar antecedente ou subsequente, considerando o seu perfil de desempenho, em termos de rendimento escolar, ou seja, considerando o nível de conhecimento e os objetivos de aprendizagem a atingir. Desta forma, esta estratégia de apoio permite a criação de grupos de homogeneidade relativa, isto é, constituídos com base em critérios de níveis de consecução das aprendizagens, beneficiando tanto os alunos com fraco rendimento escolar assim como os alunos com maiores níveis de proficiência, de forma a promover a excelência. As turmas já não se afiguram estáticas e imutáveis, mas passíveis de mobilidade interna de alunos, organizando-os em grupos de trabalho temporários, rotativos e flexíveis, ao longo do ano escolar. As áreas de intervenção prioritárias são, à semelhança do Eixo I, as de Português e de Matemática, com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, assim como de promover a excelência.

Figura 2_ Esquema de movimentação de alunos numa dinâmica inter-turma do Eixo II



Fonte: Moreira (2013, p. 35)

“Em suma, o projeto Fénix pretende empreender dinâmicas de ensino positivas e eficazes”, evitando entrar numa espiral sociocultural negativa, face à heterogeneidade sociocultural, “processos multidimensionais bastante focados sobre as salas de aula e os ambientes ricos de ensino e de aprendizagem, sobre práticas sistemáticas de trabalho cooperativo entre os professores, em prol da consecução de objetivos pedagógicos muito claros e partilhados, se possível num envolvimento alargado às famílias destes alunos” (Verdasca, 2014, p.19).

Moreira (2010, p.94) reforça a importância do trabalho colaborativo e da articulação entre os professores, considerando-os como “uma das alavancas fundamentais” para a consecução da dinâmica Fénix. A mesma autora refere, também, a importância dos tempos atribuídos para o trabalho conjunto de forma a potenciar a monitorização, a avaliação e a regulação dos grupos Fénix e “Ninho”, como também, a possibilitar a partilha e a adequação das estratégias/metodologias a aplicar.

CAPÍTULO II – Metodologia de investigação

Introdução

Neste capítulo, pretendemos apresentar e explicitar a metodologia e o conjunto de procedimentos que adotámos para a consecução e o desenvolvimento da nossa investigação.

Tuckman (2002, p.5) define a investigação como uma “tentativa de atribuição de respostas a questões”. Sendo a nossa pretensão compreender melhor o fenómeno a estudar, optámos por uma investigação de natureza empírica, enquadrada predominantemente, numa metodologia de cariz qualitativo e interpretativo. Com efeito, aquilo que se pretende explicar e/ou compreender é uma realidade, no seu ambiente natural e segundo o ponto de vista dos seus intervenientes.

Segundo Bell (1997, p.20), no campo das Ciências Sociais, a investigação qualitativa é aquela em que os investigadores “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”, procurando a “compreensão, em vez da análise estatística”. Bogden & Biklen (1994, p.11) reforçam a percepção de que a investigação qualitativa “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções”.

Ainda, de acordo com estes autores (1994), na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como o principal instrumento de recolha de dados. O contexto revela-se de extrema importância; só se pode ter acesso à compreensão quando as ações são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, contextualizadas, integradas na globalidade da situação.

De acordo com Amado (2013, p.120), uma das características da investigação qualitativa é de que não há “uma sequência rígida de procedimentos a serem obrigatoriamente executados”, a percepção do investigador prevalece sobre qualquer outro tipo de instrumentos (tabelas, grelhas, questionários, ...). Desta forma, o método qualitativo pressupõe, necessariamente, o trabalho de campo, exigindo que o investigador recolhe as informações de forma pessoal e direta.

Na investigação qualitativa, privilegia-se a compreensão dos fenómenos e comportamentos, a partir da perspetiva ou ponto de vista dos próprios sujeitos. Os dados são

recolhidos através de um contacto aprofundado com os sujeitos e nos contextos ecológicos naturais.

A investigação qualitativa é principalmente descritiva e os dados recolhidos revestem, fundamentalmente, a forma de palavras ou imagens. A palavra escrita assume relevância tanto no registo dos dados como na disseminação dos resultados.

Os dados recolhidos, também designados de qualitativos, são ricos em pormenores descritivos, relativos a pessoas, locais, conversas e, portanto, de difícil e complexo tratamento (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Daí a singularidade dos métodos qualitativos, nos quais, de acordo com Amado (2013, p.108), existe a percepção do “homem como criador de significados e veem na linguagem do quotidiano algo mais que mero veículo destes mesmos significados”.

Na análise dos dados recolhidos, o investigador qualitativo procura “captar o sentido que as pessoas atribuem à sua vida e às suas práticas quotidianas” dando ênfase ao tempo, ao processo e aos contextos (Amado, 2013, p.108).

1 – Opções metodológicas: Estudo de caso

De acordo com os objetivos da investigação, optámos por uma metodologia de natureza interpretativa, sob a forma do estudo de caso.

Esta escolha fundamenta-se pelo facto de nos permitir estudar o fenómeno em contexto, considerando vários momentos da sua implementação: em situações atuais/contemporâneas, e em situações passadas, que já ocorreram, e que sejam importantes para a compreensão das questões de pesquisa colocadas. E, de acordo com Bell (1997, p.22), o estudo de caso particular ajusta-se “aos investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”.

Segundo Aires (2015, p.31), o estudo de caso é uma das opções metodológicas mais comuns na investigação qualitativa.

Yin (1994, p.24) define o estudo de caso como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente evidentes” e onde são utilizadas várias fontes de evidências.

Quanto a Ponte (1994, p.2), ele considera que o estudo de caso:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nele de mais essencial e característico, e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Para Merrian (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89), o estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

No nosso estudo, o contexto de enquadramento da investigação foi uma escola de 1º ciclo, a Escola Básica da Ribeirinha, estabelecendo-se, portanto, como caso, o processo de implementação do Projeto Fénix na mesma, com o objetivo de compreender os seus contributos para o sucesso escolar dos alunos.

2 – Técnicas de recolha e de tratamento da informação.

Face à abordagem predominantemente qualitativa e interpretativa do nosso estudo, selecionámos um conjunto de técnicas de recolha de informação que permitissem o seu desenvolvimento.

Bruyne et al. (1975, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.143) considera 3 modos de recolha de dados:

- o inquérito que inclui uma forma escrita: o questionário, e uma forma oral: a entrevista;
- a observação que considera a observação direta sistemática e a observação participante;
- a análise documental.

O nosso estudo de caso operacionalizou-se com recurso às seguintes técnicas de recolha de informação:

- a análise documental,
- o inquérito, concretizado através de entrevistas e de um questionário.

A análise documental

A análise documental constitui uma técnica essencial na recolha de informação, em projetos na área de Ciências da Educação (Bell, 1997).

Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005, p.143), a análise documental consiste numa “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou situação, corresponde do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”.

A análise documental pode ser uma técnica de pesquisa principal ou então ser utilizada de forma associada ou complementar com outras técnicas permitindo a triangulação dos vários dados obtidos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Bell, 1997).

De acordo com Coutinho (2011, p.299), o material recolhido e analisado é utilizado para “validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações”.

Cellard (2008, p.296) apresenta duas precauções a tomar pelo investigador de modo a garantir a validade e a solidez da sua análise:

- “localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”,
- “compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão”.

Os documentos ou dados documentais podem-se apresentar sob vários aspetos. Segundo a definição de Travers (1964, citado por Bell, 1997, p.91), de forma geral, um documento consiste numa “impressão deixada por um ser humano num objeto físico”, não considerando apenas fontes escritas ou impressas, mas também fontes não escritas tais como filmes, vídeo, slides, fotografias, gravações, ...

Na nossa investigação, os documentos sujeitos à análise documental referem-se a documentos oficiais e estruturais do Agrupamento de Escolas da Ribeirinha em que se insere o caso em estudo, nomeadamente: o Projeto de Educativo 2014-2017, o Plano de Melhoria 2016-2018, a Avaliação Externa das Escolas 2015-2016 e o Plano de ação estratégico 2016-2018. Recorremos também a artigos de jornais, em vários suportes, que relatam a experiência Fénix no Agrupamento de Escolas da Ribeirinha e ao Relatório de progresso no âmbito do Projeto “*Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*”, 2017. Por fim, analisámos também documentos produzidos e publicados pela equipa do Projeto FMS_Fénix Mais Sucesso (revistas, jornais, seminários, ...). Esta escolha documental permitiu-nos incidir sobre “a

correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo da análise da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.203), de forma a verificar a adequação dos documentos aos objetivos e exigências do nosso estudo.

O inquérito

O inquérito por entrevista

Para Amado & Ferreira (2013, p.207), a “investigação qualitativa não se reduz à mera aplicação de uma técnica ou conjunto de técnicas. Pelo contrário, a investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento”. A entrevista afigura-se como uma das principais técnicas de recolha de dados, na investigação qualitativa educacional. Os mesmos autores (2013, p.207) consideram ainda que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”.

Considerada como uma técnica de observação não participante, segundo Quivy & Compenhoudt (1998, p.193), a entrevista é um procedimento de recolha de dados que utiliza a forma de comunicação verbal e de interação humana.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Portanto, consideramos que a entrevista consiste em conversas orais, individuais ou em grupo. Por um lado, temos o investigador que vai tentar entender as interpretações das vivências do(s) sujeito(s) e por outro lado, temos o entrevistado que vai exprimir as suas perceções de determinado acontecimento ou assunto, através das suas interpretações ou experiências.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005) sugerem duas categorias:

- entrevista orientada para a resposta, em que o entrevistador mantém o controle e, por isso, a entrevista é, na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semiestruturada;
- entrevista orientada para a informação, que visa circunscrever a perceção e o ponto de vista do entrevistado a propósito de uma situação. É frequentemente não estruturada pelo entrevistador. É o entrevistado que impõe o grau de estruturação.

Amado & Ferreira (2013) apontam a seguinte classificação das entrevistas quanto à sua estrutura: entrevista estruturada ou diretiva; entrevista semiestruturada ou semidiretiva; entrevista não-estruturada ou não diretiva e entrevista informal ou conversação.

No nosso estudo, usámos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva que se apresenta como o tipo mais usual em investigação social e um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998).

A entrevista semiestruturada não é inteiramente aberta, nem é constituída por um grande número de questões precisas. Não existe uma imposição rígida de perguntas. O investigador organiza as questões, a partir de um plano prévio, dispondo de um guião de perguntas utilizado como referencial, mas não as coloca necessariamente na ordem em que as escreveu e sob a formulação prevista. Põe o entrevistado a falar abertamente, de forma a que o discurso surja de modo natural, permitindo captar “as suas perceções e interpretações que faz de um acontecimento, sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos” (Pardal & Lopes, 2011, p.87). O investigador limitar-se-á a reencaminhar a entrevista para os objetivos pretendidos, cada vez que o entrevistado se desviar deles. O objetivo principal da entrevista semiestruturada é o fornecimento de dados para a caracterização do processo de estudo. Os dados resultantes são geralmente gravados para serem posteriormente transcritos e sujeitos à análise de conteúdo.

Quanto ao número de participantes, optámos por dois tipos de modalidade, consoante os intervenientes/entrevistados visados para o nosso estudo: a entrevista individual e a entrevista coletiva.

Aplicámos a entrevista individual a representantes de liderança de topo ou intermédia, nomeadamente, à Diretora do Agrupamento e à Coordenadora do Projeto Fénix do Agrupamento. Optámos por entrevistar a coordenadora da EB da Ribeirinha no quadro das suas funções como docente titular de turma do 1º ano, pelo facto de ter iniciado a coordenação do estabelecimento apenas este ano letivo.

As entrevistas coletivas foram dirigidas aos professores titulares de turma e aos professores de apoio “Fénix”. A opção por esta modalidade prendeu-se com o facto de todos os intervenientes/entrevistados possuírem características comuns, neste caso, todos

pertencerem à mesma escola e aplicarem a metodologia Fénix nas suas turmas. A entrevista coletiva permitiu uma maior interação entre os entrevistados, possibilitando a transmissão das suas ideias, percepções e opiniões de forma partilhada.

As entrevistas seguiram o cronograma seguinte:

Tabela 1_ Cronograma das entrevistas

Modalidade de entrevista		Código	Entrevistados	Data
Individual	2 ^a	CPF	Coordenadora Projeto Fénix	11/07
	5 ^a	DA	Diretora do Agrupamento	24/08
Coletiva	1 ^a	E1	Professor titular de turma 2º ano	6/07
		E2	Professor titular de turma 1º ano	
		E3	Professor titular de turma 1º ano	
		E4	Professor titular de turma 1º ano	
		E5	Professor titular de turma 1º ano	
	3 ^a	E6	Professor titular de turma 2º ano	12/07
		E7	Professor titular de turma 2º ano	
		E8	Professor titular de turma 2º ano	
		E9	Professor Fénix 1º e 2º anos	
	4 ^a	E10	Professor titular de turma 3º ano	18/07
		E11	Professor titular de turma 3º ano	
		E12	Professor titular de turma 4º ano	
		E13	Professor titular de turma 4º ano	
		E14	Professor titular de turma 4º ano	
		E15	Professor titular de turma 3º ano	
		E16	Professor Fénix 3º e 4º anos	

A construção das entrevistas teve por base os objetivos da nossa investigação e seguiu três guiões (Anexos 1, 2 e 3) previamente elaborados e com uma matriz comum:

- Legitimação e motivação para a entrevista
- Caracterização profissional
- Políticas educativas e sucesso escolar
- Projeto Fénix

Para proceder à caracterização dos entrevistados na modalidade coletiva, elaborámos uma ficha individual (Anexo 4) onde pretendemos identificar e conhecer os seguintes itens:

- 1- Sexo
- 2- Idade
- 3- Habilitações académicas
- 4- Situação profissional
- 5- Tempo de serviço total
- 6- Tempo de serviço no Agrupamento em estudo.

O Inquérito por questionário

Para Bell (1997, p.25), o objetivo do inquérito consiste em “obter informação para que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” e de acordo com Pardal & Lopes (2011), é um instrumento bastante utilizado no âmbito da investigação sociológica.

O inquérito por questionário constitui-se como uma técnica de investigação em que o investigador vai submeter a um conjunto de indivíduos/inquiridos uma série de perguntas exclusivamente escritas, apresentadas numa ou diversas modalidades (abertas/fechadas e de escolha múltipla) relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões e atitudes, às suas expetativas ou ao nível de conhecimento acerca de um acontecimento ou problema de acordo com o interesse de determinado estudo ou investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998; Pardal & Lopes, 2011).

O inquérito por questionário foi aplicado às turmas do 4º ano de escolaridade. Escolhemos especificamente esse ano de escolaridade pelo facto de os alunos estarem num ano de conclusão de ciclo. No ano inicial do projeto no Agrupamento, estes alunos encontravam-se matriculados no 1º ano de escolaridade.

Antes da aplicação do questionário, procedemos ao envio dos pedidos de consentimento informado aos encarregados de educação (Anexo 10).

Construímos o questionário a partir de um guião previamente elaborado (Anexo 5). Quanto à sua estrutura (Anexo 6), nas modalidades de perguntas, usámos, preferencialmente, as perguntas fechadas de tipo dicotómico e de escolha múltipla. No final do questionário, introduzimos uma pergunta aberta de opinião, facultativa. Tentámos elaborar um

questionário esteticamente apelativo e lúdico, de fácil leitura e compreensão, considerando a especificidade dos inquiridos relativamente à sua faixa etária.

Inserimos, no questionário, uma nota introdutória, também de fácil compreensão, a explicar os objetivos e o tema do estudo. Indicámos, igualmente, as instruções de preenchimento.

Os inquéritos foram tratados de forma quantitativa e qualitativa. A informação resultante foi mobilizada ao longo do capítulo 3, servindo de reforço à análise das várias dimensões do nosso estudo. No caso da pergunta aberta, procedeu-se ao registo das respostas (Anexo 13) e a seguir à análise de conteúdo (Anexo 14).

As técnicas de tratamento da informação – a análise de conteúdo

Uma vez recolhida toda a informação necessária ao nosso estudo, adotámos a técnica de análise de conteúdo para o processamento dos dados qualitativos, uma vez que, segundo Pardal & Lopes (2011, p.73), esta técnica “incide sobre a captação de ideias e de significações das comunicações”.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.205), esta técnica envolve “o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Esta fase de exploração do material recolhido que consiste na classificação ou na categorização dos dados recolhidos, a partir da sua decifração, fornece, “por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, de forma a criar uma correspondência entre as mensagens e a realidade subjacente (Bardin, 1977, p.119).

De acordo com Bardin (1977, p.118), a categorização consiste num “processo de tipo estruturalista” e comporta duas etapas:

- o inventário, que consiste no isolamento dos elementos, a partir da redução e simplificação dos dados através da identificação de unidades de sentido e a codificação do material obtido;
- a classificação, isto é, a repartição dos elementos obtidos e sua organização em categorias. É a fase da descrição e interpretação dos fenómenos em estudo.

Quanto ao nosso estudo, numa primeira fase, após a transcrição das várias entrevistas e a análise documental, surgiram várias dimensões. Numa segunda fase, a partir das mesmas, definimos as categorias de análise. Por fim, construímos a tabela de categorização das respostas das entrevistas (Tabela 2).

Tabela 2_ Categorização das respostas das entrevistas

Blocos	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Políticas e insucesso escolar	Perceção da problemática do insucesso escolar_ Causas	Matriz individual	Desenvolvimento
			Condições físicas, psicológicas e emocionais
			Funções cognitivas
		Fatores socioculturais	<i>Background</i> familiar/nível socioeconómico
			Nível sociocultural
			Família
			Tempos atuais/Sociedade contemporânea
		Fatores escolares	Dimensão curricular/pedagógica
			Dimensão política e organizacional
		Fatores extraescolares	Ocupação dos tempos livres
	Perceção das prioridades na promoção do sucesso escolar.	Fatores políticos e organizacionais	Gestão e organização dos horários, recursos e espaços
			Currículo e autonomia
		Fatores pedagógicos	Articulação e colaboração
			Inovação
Projeto Fénix	Conhecer a forma como o Projeto Fénix foi divulgado e a sua recetividade.	Inovação induzida	Apresentação
			Preparação
		Resistência à mudança	Recetividade dos docentes
			Recetividade dos alunos
	Conhecer as mudanças ocorridas da implementação e do desenvolvimento do Projeto Fénix_ Pontos fortes e constrangimentos	Cultura profissional dos professores	Articulação e colaboração
			Envolvimento e reflexão
		Organização escolar e ação pedagógica	Gestão dos horários e dos recursos humanos e físicos
			Diversificação e flexibilização didático-pedagógica
			Desenvolvimento pessoal e académico dos alunos

	Contributo do Projeto Fénix_avaliação e resultados	Agente de mudança no sucesso escolar	Contributo na melhoria no desempenho e nos resultados dos alunos
			Indicadores do sucesso escolar
			Correlação sucesso escolar e Projeto Fénix
		Avaliação do projeto	Consecução metas
			Mudança na perceção inicial
			Balanço final
			Perspetivas de continuidade

3 – Caracterização do contexto do caso em estudo

Caracterização do Agrupamento

A Escola Básica da Ribeirinha pertence ao Agrupamento de Escolas da Ribeirinha que se localiza no litoral norte do país, numa zona periférica de um grande centro urbano, capital de distrito.

O Agrupamento coincide com as fronteiras da Freguesia a que pertence. Na Freguesia, constituída por 11 lugares, situa-se uma importante zona industrial do concelho, com implementação de empresas que abrangem várias áreas de atividades, assim como dois hipermercados e um *Retail Park*.

O Agrupamento foi criado em julho de 2012, na sequência da reorganização da rede escolar, enquadrada pelo DL n° 137/2012, de 2 de julho, que altera o DL n° 75/2008, de 22 de abril, passando a integrar os vários ciclos de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário. Agrega seis estabelecimentos de ensino: uma Escola Secundária, uma Escola Básica 2,3, três Escolas Básicas do 1º ciclo e um Jardim de Infância.

A população estudantil do Agrupamento provem de meios socioculturais heterogéneos, existindo também diversidade a nível linguístico, cultural e étnico.

Os órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento da Ribeirinha são:

a) o Conselho Geral. É composto por sete representantes do corpo docente; dois representantes do pessoal não docente; dois representantes dos alunos maiores de 16 anos de

idade; quatro representantes dos pais e encarregados de educação; três representantes do município e três representantes da comunidade local.

b) a Diretora. É coadjuvada no exercício das suas funções por um subdiretor e por três adjuntos.

c) o Conselho Pedagógico. É composto por 17 elementos, nomeadamente:

- a diretora;
- o coordenador do departamento da educação pré-escolar;
- o coordenador do departamento do 1º ciclo;
- o coordenador do departamento de línguas;
- o coordenador do departamento de ciências sociais e humanas;
- o coordenador do departamento de matemática e ciências experimentais;
- o coordenador do departamento de expressões;
- o coordenador do departamento de educação especial;
- o coordenador dos diretores de turma do 2º e do 3º ciclo do ensino básico;
- o coordenador dos diretores de turma do ensino secundário;
- o representante dos cursos profissionalizantes para jovens;
- o coordenador da área de educação para a cidadania;
- o coordenador da biblioteca e centro de recursos;
- o representante dos serviços técnico-pedagógicos;
- o coordenador do projeto de autonomia/flexibilidade curricular a nível do

Agrupamento de Escolas da Ribeirinha;

- o coordenador das medidas de promoção do sucesso educativo;
- o coordenador da equipa de autoavaliação.

d) o Conselho Administrativo.

(Regulamento Interno, 2017/2018)

Caracterização da Escola Básica da Ribeirinha

A Escola Básica da Ribeirinha é formada por dois edifícios. O primeiro, destinado ao 1º Ciclo, inaugurado em 1976/1977, possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala dos professores, um bufete, gabinetes de trabalho, uma unidade de ensino estruturado de espetro de autismo e instalações sanitárias. O segundo, destinado à educação pré-escolar, criado de raiz em 1986, é constituído por duas salas de atividades, instalações sanitárias e

gabinetes de trabalho. O espaço exterior, bastante amplo, é comum e possui equipamentos lúdico-pedagógicos.

No que respeita ao 1º ciclo, encontravam-se matriculados, neste ano letivo (2017/18), 360 alunos, distribuídos por 15 turmas, da seguinte forma:

- 4 turmas do 1º ano, num total de 98 alunos,
- 4 turmas do 2º ano, num total de 96 alunos,
- 4 turmas do 3º ano, num total de 94 alunos,
- 3 turmas do 4º ano, num total de 72 alunos.

O número médio de alunos por turma é de 24 alunos.

Devido ao elevado número de alunos e à falta de capacidade deste estabelecimento de ensino para as diversas turmas do 1º ciclo poderem funcionar em regime normal, os 3º e 4º anos de escolaridade encontram-se a funcionar nas instalações da EB 2,3 confinantes e distantes de poucos metros, separadas da EB da Ribeirinha por uma rua.

A Escola Básica da Ribeirinha possui um coordenador de estabelecimento. Existem dois conselhos de docentes: do 1º e 2º anos e do 3º e 4º anos

Caracterização dos participantes no estudo

Dos participantes do nosso estudo, constam a Diretora do Agrupamento, a Coordenadora do Projeto Fénix, bem como os professores titulares de turma e de apoio educativo e os alunos do 4º ano de escolaridade da Escola Básica da Ribeirinha.

A Diretora do Agrupamento encontra-se em funções no agrupamento há aproximadamente 12 anos. Antes de assumir esse cargo em julho de 2013, foi Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária, antes da sua agregação ao atual Agrupamento de Escolas da Ribeirinha.

A Coordenadora do Projeto Fénix iniciou as suas funções no agrupamento, há 12 anos. Ocupa o cargo atual há dois anos. Paralelamente, é também adjunta da direção a exercer funções relativas às competências delegadas pela Diretora no quadro do 1º CEB, nomeadamente, Atividades de Enriquecimento Curricular, Componente de Apoio à Família, Educação Pré-escolar e Atividades de Animação e Apoio à Família.

Quanto aos professores entrevistados (Tabela 1), todos do sexo feminino, dois exercem funções de apoio educativo alocados ao Projeto Fénix, os restantes são titulares de turma.

De acordo com a análise efetuada às fichas individuais de caracterização (Anexo 11), têm idades compreendidas entre os 40 e 59 anos, sendo que apenas um professor tem mais de 60 anos.

Relativamente às habilitações académicas, à exceção de um professor que possui bacharelato, todos são licenciados, sendo que um é também portador do grau de Mestre e um outro do grau de Doutor.

Quanto ao tempo de serviço docente, todos lecionam há mais de 15 anos, sendo que onze professores possuem entre 20 a 29 anos de tempo de serviço e quatro lecionam há mais de 30 anos.

No que concerne o vínculo laboral, onze professores pertencem ao Quadro de Agrupamento e quatro pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica. Sete professores encontram-se, pela primeira vez, a lecionar no Agrupamento. Os restantes oito professores lecionam há mais de 4 anos no Agrupamento e exerciam funções docentes no ano inicial da implementação do Projeto Fénix.

Face a estes dados, podemos observar, no que concerne ao vínculo profissional, que o Agrupamento parece demonstrar alguma fixação e estabilidade docente.

Por fim, o 4º ano de escolaridade da Escola Básica da Ribeirinha é composto por 72 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos e distribuídos da seguinte forma:

Tabela 3_ Distribuição dos alunos do 4º ano de escolaridade

Turmas	Nº de alunos
4º A	23
4º B	23
4º C	26

Desses 72 alunos, sete apresentam uma retenção.

Para a aplicação do questionário, apenas 39 alunos foram devidamente autorizados pelos encarregados de educação a participar do nosso estudo.

Dos alunos inquiridos, durante o seu percurso escolar, 22 nunca necessitaram de apoio “ninho”. Dos 17 alunos “ninho”, 12 necessitaram de apoio apenas no 4º ano, ano de conclusão de ciclo, um teve apoio apenas no 3º ano de escolaridade e quatro alunos necessitaram da aplicação da medida Fénix em mais de um ano de escolaridade (Anexo 12_ Gráficos 10 e 11).

CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Neste capítulo, procedemos à apresentação e discussão da informação recolhida ao longo do nosso estudo, através das várias técnicas de recolha e atendendo aos objetivos delineados.

Iniciamos com uma abordagem geral da problemática do insucesso escolar, através da perceção dos agentes educativos acerca das políticas e estratégias de promoção do sucesso escolar e também acerca das causas do insucesso escolar.

A seguir, focamo-nos no Projeto Fénix propriamente dito:

- na sua implementação, salientando os vários momentos, bem como a receptividade e o conhecimento prévio que os agentes educativos tinham do projeto;
- nas mudanças ocorridas, reforçando os constrangimentos e os pontos fortes no desenvolvimento do projeto;
- no seu contributo, numa perspetiva de eficácia do projeto a dois níveis: na melhoria do insucesso escolar e nos resultados académicos,

1 – Perceção dos agentes educativos sobre o insucesso escolar

1.1 – Políticas e estratégias de promoção do insucesso escolar

Quando questionados sobre as atuais medidas de políticas educativas de promoção do sucesso escolar, os professores entrevistados não tiveram uma opinião bem definida sobre o assunto, tanto no que concerne o PMSE como o PNPSE. Basearam a sua opinião apenas no conhecimento que tinham de um projeto, o Projeto Fénix. No entanto, todos salientaram a importância destas medidas educativas para a irradicação do insucesso.

E1: “No meu entender, aaah estas medidas de promoção do sucesso são sempre benéficas, para as crianças. E é, evidente que é positivo, não é, comparando com aquilo que tínhamos que... era muito reduzido”.

E4: “[...] eu acho que têm sido importantes, porque podem e acho que já estão a ajudar um pouco, até pela experiência que nós temos de, de anos anteriores e não foi há muitos anos que por exemplo o apoio era recusado ao 1º ano [...] Penso que, as coisas têm melhorado bastante nestes anos, e depois agora com o Projeto Fénix as coisas têm, também ajudado, ajudado bastante no sentido de, as crianças quando chegam ao 2º ano não têm, o insucesso que havia, precisamente porque estão a ser apoiadas logo no início [...]”

Na perspetiva da Diretora do Agrupamento, o PNPSE é um programa “assertivo”, porque permitiu atribuir “ferramentas” e recursos às escolas, no âmbito da sua autonomia, para que possam elaborar um plano de ação, essencialmente a nível pedagógico, a fim de combater o insucesso escolar e permitir “que todos os alunos possam ter sucesso”.

DA: “[...] o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar vem implementado na tentativa de ultrapassar um problema grave... que era o problema do insucesso, de uma forma generalizada, mas sobretudo no 1º ciclo. O 1º ciclo era a nível do país e em algumas escolas em particular, nomeadamente a nossa escola, as nossas escolas, deste agrupamento com muito insucesso em particular nos primeiros anos de escolaridade. [...] O Plano Nacional veio permitir caminhar no sentido oposto”.

Por seu lado, a Coordenadora do Projeto Fénix pensa que o PNPSE veio permitir às escolas desenvolver estratégias que possibilitam aos alunos completar o seu ciclo escolar.

CPF: “[...] será mais uma forma [...] mais uma possibilidade que temos de... conseguir... desenvolver estratégias que permitam que em 12 anos todos consigam fazer a sua escolaridade”.

Quanto à pergunta relativa à exequibilidade das medidas de promoção de sucesso escolar na maioria das escolas e à sua potencialidade para reduzir o insucesso, todas as respostas apontam para essa possibilidade. A Diretora do Agrupamento e a Coordenadora do Projeto Fénix reforçam esta perspetiva pelo facto de cada Escola/Agrupamento possuir autonomia na escolha das medidas a implementar, de acordo com o seu contexto e suas particularidades.

CPF: “Mas os agrupamentos com a elaboração do seu Plano de Ação Estratégica puderam escolher as medidas que seriam mais adequadas à sua realidade”.

As recentes políticas educativas acentuam o local, ou seja, a contextualização das soluções na problemática do insucesso. As escolas apresentam similitudes, pelo menos numa visão exterior, e todas se encontram reguladas pelo mesmo quadro político-normativo, mas nenhuma é igual. Cada escola possui uma identidade própria, integrada na sua comunidade, pelo que as respostas adequadas para os seus problemas residem na procura de soluções

dentro dessa individualidade/unicidade. Os entrevistados enfatizaram, portanto, a importância de uma escola que seja mais reflexiva e mais interventiva, priorizando a sua ação na procura de soluções integradas nos seus vários contextos (socioeconómico, cultural, rural, urbano, ...), contando com a participação de todos os atores, de toda a comunidade educativa. Esta perspetiva vai ao encontro daquele que, segundo o CNE (2016, art.º 5), é um dos pressupostos essenciais da promoção do sucesso escolar, ou seja, “uma política que reconheça às escolas a capacidade de se auto-organizarem e que apoia os seus projetos”.

Relativamente às perceções dos entrevistados acerca das prioridades na promoção do sucesso escolar, foram acentuados aspetos associados a duas categorias: fatores políticos e organizacionais, por um lado, e fatores pedagógicos, por outro. Assim, os aspetos que os entrevistados percecionaram como importantes, no âmbito da primeira categoria, são a estabilidade docente, a redução do número de alunos por turma, a flexibilização dos horários, bem como a necessidade de equipamentos e de espaços adequados de apoio à atividade docente.

E3: “[...] no século XXI com estes novos projetos, com esta autonomia, não basta dizer aos professores vocês são bons professores, vocês são criativos, vocês conseguem melhorar as vossas práticas, vocês do pouco conseguem muito. É claro que nós tentamos isso mas, aaah, há ajudas que são muito importantes e eu considero que uma sala em pleno ... uma sala de aula em pleno século XXI sem recursos, projetor ou quadro interativo, é, ... portanto, é um fator negativo”.

Referiram, também, a importância de adaptar os currículos às etapas de desenvolvimento dos alunos. Salientaram ainda a importância da implementação de projetos inovadores e da flexibilidade curricular, referindo-se ao projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular iniciado, no Agrupamento, no presente ano letivo, 2017/2018, no 1º ano de escolaridade, no caso do 1º Ciclo:

E3: “[...] práticas inovadoras como é o caso do Projeto Fénix, como foi agora, este ano, a Autonomia e Flexibilidade Curricular”.

Quanto aos fatores pedagógicos, os entrevistados apontaram a importância de aspetos como o trabalho colaborativo, a coadjuvação, a adaptação das metodologias ao ensino, a diferenciação pedagógica, dando a tónica à implementação de práticas e metodologias inovadoras como estratégias que possam levar à promoção do sucesso escolar. A colaboração docente é um aspeto essencial na aplicação da metodologia Fénix a par com a organização do grupo turma.

E3: “estes projetos eu acho que apontam cada vez mais para o trabalho colaborativo”.

E4: “a questão da coadjuvação, o facto de não estar institucionalizada, que haja professores especializados em áreas especializadas era, é uma coisa que já deveria estar”.

E6: “as metodologias mais tradicionais, não se adequam à realidade das crianças de hoje em dia”.

E3: “As práticas (...) práticas inovadoras como é o caso do projeto Fénix”.

CPF: “Nós acreditamos cada vez mais, em estratégias de diferenciação pedagógica”.

1.2 – Insucesso escolar

De acordo com Amorim & Alves (2015, p.568), “A investigação sobre o desempenho escolar dos alunos tem revelado que este depende de um conjunto de fatores, envolvendo características sociais, económicas, culturais e individuais, bem como fatores escolares”. Como referimos no enquadramento deste trabalho, o insucesso escolar não pode ser imputado a um único fator, mas deve integrar todas essas dimensões que invariavelmente se encontram interligadas. Somente a compreensão dos vários contextos dos alunos que evidenciam insucesso vai permitir uma melhor atuação.

Da análise das respostas dadas pelos entrevistados quanto às causas do insucesso escolar, na categoria fatores socioculturais, surge de forma recorrente a referência ao “*handicap*” cultural. O *background* familiar parece ter uma influência significativa nos resultados escolares dos alunos, embora não seja invariavelmente preditor de insucesso, na perspetiva de alguns entrevistados.

E13: “[...] na minha turma, notava-se bem que os que vinham de famílias mais desfavorecidas, eram realmente os que tinham mais dificuldades”.

CPF: “[...] a origem social das crianças é um fator determinante [...] Porque as crianças que já estão num meio social mais desfavorecido, naturalmente já têm, à partida, condições, desfavoráveis para... terem o seu insucesso escolar”.

E1: “Eu acho que o próprio meio, não é, também [...] tem essa influência, depois no insucesso, não quer dizer que seja sempre também, há situações em que verificamos precisamente o oposto”.

Ainda, como consequência ou inerência da condição socioeconómica familiar, surgem aspetos como o envolvimento parental, a valorização da escola, a falta de estímulo, a falta de expectativas e o nível sociocultural e académico dos pais.

E2: “E outra situação que eu também concordo, é a própria literacia dos pais... que, não quer dizer que seja sempre mas eu acho que também influencia bastante”.

E14: “um pouco a falta de (...) articulação com o encarregado de educação, porque quando há falhas a esse nível no seio familiar aaah, portanto, se houver, uma boa articulação, uma boa ... entre professor e família, isso, muitas vezes é, colmatado, outras vezes não”.

DA: “Sabemos que são alunos muito frágeis, do ponto de vista [...] do sucesso escolar [...] são aqueles que têm menores... expetativas mais baixas e cuja família também não valorizam tanto a escola”.

CPF: “Porque a nível de acompanhamento em casa não têm [...] porque os pais também nas representações que têm da escola, nas expetativas em relação à escolaridade dos seus filhos, também não têm as mesmas representações que têm os outros meios sociais... e portanto eu acho que a... a origem social dos alunos tem muita influência”.

A reprodução das representações do insucesso dos pais relativamente aos filhos, foi também apontada por um professor, indiciando uma naturalização, pelos próprios pais, das condicionantes socioculturais do insucesso escolar.

E1: “É comum em termos de discurso ouvirmos dizer Ah! Porque também tinha dificuldades eu também era assim [...] porque também andei não sei quantos anos para fazer o 1º ciclo”.

Ainda na atribuição das causas do insucesso a fatores socioculturais ligados às famílias dos alunos, surgem também referências a problemas como a destruturação familiar e, como consequência da nossa sociedade contemporânea, a falta de expetativas e de interesse dos alunos e a falta de tempo dos pais.

E9: “uma, das causas, destes, o problema são famílias destruturadas”.

E7: “Falando talvez dos alunos mais, com mais idade, também considero que a...a pouca perspetiva, a falta de perspetiva que têm relativamente ao futuro, aaah o facto de pensarem que se calhar, o facto de andarem na escola não, os leve a ter um dia mais tarde um emprego”.

E10: “Porque as pessoas agora vivem, num constante stresse, num, numa constante ansiedade aaah de fazer sempre mais, mais, mais”.

No que concerne as categorias referentes à matriz individual e aos fatores extraescolares, foram as menos referenciadas pelos participantes.

No que concerne à matriz individual do aluno, os professores apontaram a imaturidade como um fator de insucesso. Alguns entrevistados apontaram também a falta de responsabilidade, de concentração/atenção, de requisitos/bases, de capacidades intelectuais/académicas e as condições físicas, psicológicas e emocionais dos alunos.

CPF: “Temos alunos que... como em todo o país como em todo o mundo penso eu, aaah não têm as mesmas capacidades para, para andar e para voar [...] cada criança tem as suas capacidades e pode desenvolver as suas competências”.

E10: “Mas é a falta de responsabilidade e a imaturidade deles”.

E4: “são difíceis de... de ter dentro da sala, e isso... depois acaba por... trazer poucos momentos de concentração, aaah... a capacidade de ouvir (...) têm um poder de atenção, e de, e de ouvir aquilo que se está a dizer muito, muito fraco”.

Quanto aos fatores extraescolares, alguns professores destacaram a frequência de ATL, AEC ou outros centros de apoio extracurricular como potenciadores de insucesso, destacando o cansaço dos alunos devido ao tempo que lá permanecem, mas também ao aspeto reprodutor das atividades escolares desses centros. Os professores também ressaltaram a importância do brincar e do acompanhamento diário familiar para as crianças, como aspetos fundamentais na promoção do sucesso escolar.

E3: “aquelas crianças [...] que não frequentam as AEC's, que não estão em ATL's, portanto, que os pais os acompanham mais diariamente, em sala de aula, são crianças mais concentradas, mais calmas, mais autónomas”.

Por fim, da análise das entrevistas surgiu a categoria fatores escolares como causa do insucesso. No que concerne a dimensão curricular e pedagógica, neste ponto surgem perspetivas diferentes entre as lideranças escolares, nomeadamente a DA e a CPF, e os professores.

Por um lado, temos os professores que acentuam mais as dificuldades em estimular os alunos em função da desadequação/desatualização dos recursos da própria escola, mas também a complexidade e extensão dos currículos e a inadequação dos programas educativos, afastando de si, de certa forma, a responsabilidade para efetuar mudanças, apesar de reconhecerem a importância de implementar práticas pedagógicas inovadoras.

E6: “O facto (...) dos programas contemplarem conteúdos que na minha perspetiva são demasiados complexos tendo em, tendo em conta a faixa etária dos alunos”.

E11: “[...] antes nós mostrávamos um vídeo, trazias qualquer coisa, os miúdos ficavam logo... Agora não tu mostras um vídeo, trazes... [...] eles têm melhor em casa. É muito difícil estimulá-los”.

Por outro lado, temos a Diretora e a Coordenadora do Projeto Fénix que enfatizam a desadequação das práticas docentes face aos públicos escolares heterogêneos, salientando indicadores como o desinvestimento do professor, o diagnóstico tardio das dificuldades e a

inadaptação aos novos contextos, às novas metodologias e às novas estratégias de ensino, tal como a diferenciação pedagógica e a individualização do ensino.

DA: “Muitas vezes são estratégias de massas dirigidas a um grupo de alunos partindo do princípio, que todos estão nas mesmas circunstâncias”.

CPF: “Agora quando todos não estão a dar o MELHOR que o professor considera que seja e esse professor desista deles, esse também é um fator de insucesso”.

CPF: “eu acredito muito no trabalho dos professores, mas... às vezes nessa desistência, aaah os professores podem ser também um fator de insucesso”.

A escola atual coloca muitos desafios aos professores entre os quais uma necessidade de rutura com a uniformidade, a homogeneidade e o conformismo, características próprias da ótica tradicionalista da escola de massas, e uma abertura à diversificação pedagógica, à flexibilização curricular e à autonomia profissional (Alves, Formosino & Verdasca, 2016). Muitos professores revelam dificuldades de adaptação a esse novo modelo de escola, essencialmente professores ditos “da escola antiga”, ou seja, professores que já lecionam há muitos anos e que tiveram de se adaptar às diversas mudanças ocorridas na sociedade e na educação, tal como a entrada na era digital e tecnológica.

E13: “E muitos professores que ainda estão no ativo não têm condições para, aaah mesmo que tenham boas, bons meios tecnológicos, muitos não dispõem do conhecimento necessário para rentabilizar esses meios tecnológicos, porque há uma faixa etária muito grande, de professores que é da geração da caneta, não é da geração dos computadores [...] E o que é certo é que ainda que se deva, e bem acompanhar a evolução, mas acompanhar a evolução e os professores ir fazendo formação e se ir integrando, nunca é, de igual, como aquele professor que, que é da geração...”.

Assim sendo, repensar a profissionalidade, no quadro das mudanças do paradigma educacional, afigura-se como um desafio para os professores. Para Roldão (2008), a profissionalidade pode ser percebida como um processo progressivo de construção profissional, atribuindo aos professores a capacidade de se renovar e de se adaptar.

Ainda na categoria fatores escolares, relativamente à dimensão política e organizacional, alguns entrevistados atribuíram o insucesso escolar ao sistema de transição automática do 1º ano para o 2º ano, impossibilitando a retenção, o que de acordo com alguns professores contribui para a falta de bases e leva ao surgimento das primeiras dificuldades de aprendizagem.

E11: “[...] uma delas [...] é logo a passagem obrigatória do 1º para o 2º. Para mim essa é logo a fundamental. Porque as bases não estão lá”.

E13: “[...] ao não haver retenções no 1º ano e no 2º, também agora caminha-se para o mesmo [...] a aprendizagem nunca é consolidada”.

A CPF entende, pelo contrário, que este sistema de transição automática é coerente e enquadra-se na lógica do processo contínuo de aprendizagem do aluno.

CPF: “[...] a lógica de avaliação do 1º Ciclo [...] está certa é coerente ao não permitir, aaah as retenções no 1º ano [...] eu acho que qualquer retenção é sempre uma forma, aaah traumática de... cortar o percurso do aluno porque, um ciclo de 4 anos para desenvolver competências do 1º ciclo, acho que era, é realmente a lógica mais adequada”.

Alguns entrevistados referiram, também, a não frequência do ensino pré-escolar que pode levar à falta de pré-requisitos.

E13: “Há crianças que não tiveram pré-escolar, logo aí nota-se um grande desfasamento entre as que tiveram e as que não tiveram”.

O CNE (2016) atribui ao 1º Ciclo um papel central na construção do desenvolvimento pleno das crianças, mas refere que o contributo do ensino pré-escolar é também essencial para o mesmo:

“É preciso reconhecer que, apesar de tantas mudanças no mundo, os alicerces do edifício escolar não mudaram de sítio. O 1º Ciclo de qualidade desempenha o alicerce central e será tão mais bem-sucedido por todos quanto mais todos tiverem tido acesso a uma educação pré-escolar de qualidade” (CNE, 2016, artº6).

As provas externas foram igualmente referidas por muitos professores como um elemento causador de insucesso. Salientaram a discrepância existente entre a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas em contexto de sala de aula e o caráter uniforme das provas nacionais.

E11: “E as provas de aferição são, provas modelo e pronto. E cada um tem de as fazer independentemente das suas características”.

2 – A implementação do Projeto Fénix no Agrupamento

2.1 – Contexto da implementação do projeto

A génese do Projeto Fénix no Agrupamento de Escolas da Ribeirinha, surge, de acordo com a Diretora, da persistência de ocorrência de insucesso nos vários ciclos. A Coordenadora do Projeto Fénix reforçou também essa problemática.

CPF: “tínhamos um histórico de retenção preocupante, principalmente a nível do 2º ano”.

No caso concreto do 1º Ciclo, na tabela 4, constando do relatório da Equipa de Autoavaliação (2017), podemos observar que no ano letivo 2013/14, ano de referência, o Agrupamento apresentava uma taxa de insucesso superior à média nacional, em todos os anos de escolaridade. No 2º ano de escolaridade, a taxa de insucesso era mais acentuada e apresentava um desvio de 5% relativamente à média nacional.

Tabela 4_ Taxa de sucesso em cada um dos anos de escolaridade no 1º CEB

1.º CEB	2013/2014	
	Unidade Orgânica (%)	Nacional (%)
1.º ano	98,8	100,0
2.º ano	83,8	88,8
3.º ano	93,7	94,7
4.º ano	93,9	96,1

Fonte: Relatório da Equipa de Autoavaliação, 2017

No final do ano letivo 2013/14, para quebrar este ciclo de insucesso, no quadro da autonomia de escola e com base no despacho de organização do ano letivo (Despacho nº 7/2013, de 11 de junho), a Diretora decidiu implementar a tipologia Fénix no Agrupamento.

Em 2015, o Agrupamento participou no estudo “*Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*” (Rodrigues et al, 2017) e perante o seu historial de insucesso no 1º Ciclo passou a integrar a lista das 541 “escolas do insucesso”.

DA: “O 1º Ciclo era (...) a nível do país e em algumas escolas em particular, nomeadamente a nossa escola, as nossas escolas, deste agrupamento com muito insucesso em particular nos primeiros anos de escolaridade”.

Nesse quadro de insucesso e de retenção precoce, o Agrupamento pautou a sua ação e sua orientação educativa, procurando soluções dentro dos limites da sua autonomia e elaborando documentos orientadores, nomeadamente:

- o Projeto Educativo (2014-2017);

- o Plano de Ação Estratégica (2016-2018) que veio dar seguimento à estratégia de ação de promoção do sucesso escolar iniciado no ano letivo 2014/2015;

- o Plano de Melhoria do Agrupamento (2016-2018) que agrega o Plano de Ação Estratégica.

Destes documentos salientaram-se as seguintes fragilidades e/ou problemas, no 1º Ciclo:

- persistência de insucesso nas áreas disciplinares de Português e de Matemática;
- persistência significativa de retenção no 2º ano de escolaridade.

Como já referimos, para suprir o problema de insucesso e de retenção precoce, o Agrupamento optou por mudanças a nível organizacional com a implementação do projeto FMS_Fénix Mais Sucesso e a adoção da sua metodologia. Solução que de acordo com a Diretora “não implicou investimentos colossais de dinheiro nem o recurso a nada que não existisse” no Agrupamento.

As mudanças ocorridas envolveram medidas centradas na ação na sala de aula, vista como o palco principal, e consequentemente na organização pedagógica, designadamente através da flexibilização dos grupos turma e dos horários e da promoção da articulação horizontal entre professores titulares de turma e professores de apoio. Foi também necessário a alocação de professores nos apoios educativos.

Inscrito no Plano de Melhoria 2016-2018, o Agrupamento pretendia, com a aplicação da metodologia Fénix, atingir os objetivos seguintes:

- *Reduzir as taxas de insucesso nos 1º e 2º anos de escolaridade através da melhoria das aprendizagens dos alunos;*

- *Promover a leitura e a escrita no 1º ano de escolaridade;*

- *Garantir a articulação horizontal entre professores titulares de turma e professor de apoio (professor Fénix);*

- *Promover metodologias inovadoras de ensino e de aprendizagem;*

- *Promover desempenhos de excelência para os alunos de alto rendimento.*

A medida Fénix operacionalizou-se através de:

- *Reorganização pedagógica dos grupos turma e dos horários, segundo a lógica da metodologia Fénix;*

- *Aplicação do Eixo I da metodologia Fénix;*

- *Incidência nas áreas prioritárias de Português e de Matemática;*

- *Conceção de estratégias diferenciadas adequando os materiais às dificuldades específicas dos alunos;*
- *Organização dos horários das equipas docentes envolvidas de modo a possibilitar o trabalho colaborativo;*
- *Atividades de articulação entre docentes de modo sistemático;*
- *Gestão flexível do currículo;*
- *Implicação dos EE em todos os momentos de operacionalização do projeto.*

(Plano de Melhoria, 2016-2018)

A aplicação da metodologia Fénix foi iniciada a título experimental, no ano letivo 2014/2015, apenas para os 3º e 4º anos de escolaridade, com a versão de grupos de homogeneidade.

CPF: “No nosso agrupamento foi implementado, em, no ano letivo 14/15 [...] de uma forma muito, mais ou menos minimalista [...] começámos só com a versão... dos grupos de homogeneidade, para 3º e 4º ano”.

No ano seguinte, 2015/2016, a metodologia foi alargada aos restantes anos. Nos 1º e 2º anos, concretizou-se através da modalidade apoio “Ninho”, enquanto que os 3º e 4º anos continuavam com a modalidade grupos de homogeneidade. Deu-se continuidade a ambas as modalidades no ano seguinte, 2016/2017.

No ano letivo 2017/2018, a modalidade apoio “ninho” foi alargada a todos os anos de escolaridade. Nesta modalidade, os professores titulares de turma fazem o diagnóstico e a identificação dos alunos que apresentam dificuldades ou lacunas em determinados conteúdos ou domínios. Retiram momentaneamente o grupo de alunos, objeto de recuperação, e vão com eles para o “Ninho”, numa sala atribuída para este efeito. Os restantes alunos (grupo Turma) ficam com a professora de apoio (Professora Fénix) a desenvolver atividades de consolidação de conteúdos curriculares ou atividades de pesquisa ou de cariz reflexivo ou criativo.

DA: “Os alunos que entram no ninho não são sempre os mesmos, vão entrando e saindo à medida que evidenciam e ultrapassam as dificuldades face a determinadas matérias. A lógica é intervir logo que as dificuldades se instalam para impedir que elas impeçam as aprendizagens seguintes”.

No ano letivo 2017/2018, todas as turmas do 1º Ciclo integraram o Projeto Fénix.

Para os 1º e 2º anos de escolaridade, foi atribuído o horário semanal seguinte:

Tabela 5_ Horário semanal de apoio "Ninho" (1º e 2º anos de escolaridade)

Ano	Turma	Nº de horas de “ninho”
1º ano	A	4h30
	B	6h
	C	5h30
	D	5h30
2º ano	A	6h30
	B	6h30
	C	6h
	D	6h

Fonte: CPF

As turmas dos 3º e 4º anos tiveram 3h30 min de apoio semanal.

Foram alocados um total de 3 professores de apoio “Ninho”. A Coordenadora do Projeto Fénix apoiou, também, uma turma.

2.2 – Divulgação do Projeto – percepção e receptividade pelos agentes educativos

Antes da sua implementação no Agrupamento, a maioria dos entrevistados desconhecia o Projeto Fénix. Apenas seis tinham algum conhecimento prévio do mesmo que adveio da frequência em seminários ou ainda do relato ou observação de experiência de outrem.

CPF: “Sim, de uma forma muito insípida, muito geral. Mas conhecia, já tinha ouvido falar, já tinha estado, aaah num seminário, concretamente. Aaah em que foi abordada a metodologia Fénix”.

E3: “Eu tinha conhecimento do Projeto Fénix, inclusivamente conhecia a professora Luísa... porque no tempo que estive a fazer o doutoramento e como bolseira eu trabalhei e ia muitas vezes à Universidade Católica, que a Universidade Católica está muito interligada também com o Projeto Fénix e portanto, havia seminários onde as escolas que já tinham este projeto, iam apresentar as práticas, os resultados, e portanto, sim eu já conhecia o Projeto Fénix, nesse contexto”.

E5: “Eu tinha. Tinha porque tive o meu filho, aaah não é ao nível do 1º Ciclo, mas ao nível do 2º ciclo, tinham a metodologia Fénix”.

E13: “Eu também. Já conhecia [...] já tinha visto colegas a aplicar”.

No caso da Diretora do Agrupamento, o conhecimento do Projeto Fénix aparece como uma inerência do cargo de chefia que ocupava.

DA: “Sim do Projeto Fénix, da TurmaMais, portanto esses, esses dois programas foram lançados numa altura, em que, eu estava numa situação, profissional que me permitia acompanhar, os dois, aaah estes... projetos. E portanto, sim conhecia”.

Quanto à apresentação e à divulgação do Projeto Fénix ao corpo docente, foram feitas pela própria Diretora. O projeto foi apresentado, na opinião de alguns professores, como uma medida imposta, pois não teve em conta a auscultação prévia dos principais intervenientes na operacionalização do Projeto.

E6: “Informaram-nos que o Agrupamento tinha aderido a este [...] projeto. E depois... dando-nos conhecimento de como passávamos, quer dizer não houve auscultação [...] apresentaram isso como um facto [...] consumado e não como opção se queríamos entrar nisso ou não”.

E1: “Sim, não nos pediram”.

A preparação que os professores tiveram na fase inicial da implementação do projeto no Agrupamento seguiu a seguinte cronologia:

- Reunião de apresentação do projeto no início do ano letivo;
- Entrega de documentação de suporte ao Projeto Fénix;
- Formação e sessão de esclarecimento com a mentora do Projeto Fénix, Dr.^a Luísa

Moreira.

Houve ainda um professor que procurou aprofundar o seu conhecimento sobre o projeto através de pesquisa própria.

E14: “E eu também tomei conhecimento através de pesquisas. Também pesquisei bastante, pronto, não é, também se pesquisa, não, não, não se cingir só...”.

Nos anos subsequentes, houve, de forma informal, transmissão das experiências e dos conhecimentos sobre a metodologia Fénix de uns professores para outros.

E5: “já tínhamos algum conhecimento sobre ele, não só por aquilo que nos tinha sido transmitido mas por... experiência que outras colegas já tinham, aaah tido”.

Todos os entrevistados consideraram que a informação e a formação que tiveram à abordagem do Projeto Fénix responderam às suas necessidades e permitiram ter uma melhor perceção do mesmo e clarificar as suas dúvidas.

Numa fase posterior, houve continuidade na oferta formativa. Alguns professores, bem como a Diretora e a CPF, participaram em seminários nacionais e/ou regionais Fénix.

O Plano de Melhoria do Agrupamento considera também a necessidade de formação no âmbito da aplicação da Medida Fénix e que se materializou, no ano letivo 2017/2018, através da seguinte oferta formativa:

- “Supervisão pedagógica entre pares de natureza colaborativa” dirigida aos professores dos 2º e 3º Ciclos e Secundário,

- “Estratégias de Ensino Eficazes e Metodologias Diversificadas de Aprendizagem âmbito do Projeto Fénix” orientada pela Coordenadora Nacional do Projeto Fénix, na modalidade de oficina, dirigida a todos os professores do Ensino Básico e Secundário.

Quanto à recetividade inicial decorrente da divulgação do Projeto, as opiniões divergem. Alguns professores perceberam-no, desde logo, como sendo uma mais-valia para a escola e para a promoção do sucesso escolar, no entanto, outros professores apresentaram alguma resistência. De facto, uns demonstraram um certo ceticismo, outros, dúvidas quanto à eficácia desta nova metodologia e sobretudo quanto à nova organização dos apoios educativos.

E7: “pensava que se calhar, não seria muito benéfico para esses alunos estarem constantemente a sair do seu meio, a sair do seu grupo turma [...] para realmente ter esse apoio”.

O facto de ser o próprio professor titular de turma a sair para o apoio com os alunos, deixou alguns professores perplexos. Essa nova dinâmica não era percebida por muitos docentes, alguns não entendiam como poderiam recuperar alunos com dificuldades, fora da sala, se já tinham esgotado todos os recursos possíveis dentro da sala.

E4: “Inicialmente quando, quando tomei conhecimento, achei que... que não resultaria no sentido que se eu tinha estado com os alunos... e não tinha conseguido sucesso, dentro da sala, aaah, achava que também, fora da sala porque eu já tinha esgotado os meus recursos”.

E5: “tive alguma resistência, também achava que meninos que eu não ia conseguir os pôr a ler na sala de aula também jamais iria conseguir pôr na...”.

E3: “Eu inicialmente, pronto, também estava com muitas reticências em relação a... pronto, a esta orgânica de ser o professor titular a sair com os meninos”.

Na perspetiva das lideranças, as opiniões diferem. A Diretora considera que inicialmente o Projeto Fénix foi bem aceite pelos professores, percebe, contudo, que eles estavam expetantes.

DA: “apercebi-me de que o grau de aceitação era, era... bom, embora aaah também se percebia que havia alguma, aaah (...) alguma, eu não diria reticência mas enfim estavam na expetativa”.

Por seu lado, a CPF entende que existiu alguma resistência inicial por parte dos professores, devido essencialmente à mudança de paradigma nas suas práticas.

CPF: “Não foi que eles não aceitassem [...] Eu acho que era o receio e é o sentir, vamos ser, vai ser agitada a nossa comodidade e o nosso conformismo... de andarmos nesse ritmo”.

Tanta a Diretora como a CPF concordaram que a implementação do projeto iria provocar nos professores mudanças na organização da sua atividade, teria de os tirar da sua zona de conforto, da sua rotina, daquilo que já conheciam e faziam como que de forma intuitiva.

DA: “[...] por outro lado era desinstalá-los da zona de conforto, não é, sempre tinham feito as coisas de determinada maneira e portanto agora iam passar a fazer de outro modo, e que sempre que nós abalamos a zona de conforto de alguém, esse alguém fica, aaah um pouco de pé atrás, como é que vai ser”.

Quanto à receptividade por parte dos alunos, os entrevistados afirmam que foi positiva. Com efeito, 94% dos alunos inquiridos confirmam que se adaptaram com alguma facilidade às saídas para o apoio “Ninho” (Anexo 12_Gráficos 12 e 21)

3 – Desenvolvimento do Projeto Fénix – Principais mudanças percecionadas pelos agentes escolares

Como já referimos, a implementação da metodologia Fénix levou o Agrupamento a operar mudanças em termos de organização pedagógica. Destas mudanças surgiram aspetos positivos e alguns constrangimentos.

O trabalho colaborativo e cooperativo foi apontado pela maioria dos entrevistados como um dos pontos fortes desta metodologia. De facto, o Projeto Fénix apoia-se em princípios de trabalho colaborativo e cooperativo, privilegiando a reflexão conjunta, a partilha e a construção de uma cultura de compromisso, numa articulação vertical e horizontal (Moreira, 2016).

A colaboração docente, segundo Machado & Formosinho (2016, p.12), deve ser perspectivada como a “pedra basilar da construção de uma comunidade profissional de aprendizagem orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento

organizacional porque focada na melhoria das aprendizagens de cada aluno”. Neste sentido, os entrevistados salientaram a necessidade de articulação e de colaboração entre professores, de forma a potenciar a partilha de ideias e de materiais, como também o bom funcionamento dos apoios. Uma articulação eficiente entre professores permite a adequação e convergência de estratégias, tendo sempre em vista o sucesso escolar dos alunos.

E2: “[...] um dos pontos fortes [...] é a articulação entre... entre os professores para poder planificar o trabalho”.

E9: “É porque a troca de ideias para apresentar... pronto com o professor... os dois professores, não é, intervenientes, fazem uma articulação que lhes permite, aaah encontrar, com certeza, as melhores estratégias... a melhor forma de ir ao encontro do suce... do insuce... pronto das necessidades daqueles alunos [...] Acho que é, é, passa muito por aí o... o sucesso deste projeto”.

CPF: “[...] essa é uma das chaves do sucesso deste projeto, é o trabalho colaborativo, porque se não houver uma verdadeira articulação entre o professor da turma e o professor Fénix, não, as coisas à partida, não vão funcionar tão bem, não é. Até para não prejudicar os alunos que ficam com o professor durante, enquanto o professor titular sai para o ninho. Portanto aí tem mesmo que haver trabalho colaborativo”.

DA: “Houve outras mudanças, por exemplo o trabalho colaborativo entre professores foi aprofundado. Aaah os professores passaram a... a, o trabalho colaborativo e cooperativo, a estar na sala de aula em conjunto com muito mais facilidade”.

Decorrente desta necessidade de articulação entre professores, surgiu um constrangimento relativo à rentabilização dos tempos atribuídos para esse momento. Para o desenvolvimento dessa articulação, foi estipulada uma hora semanal na componente letiva dos docentes. Alguns professores salientaram que essa hora, muitas vezes, não era canalizada apenas para a articulação dos “Ninhos”, isto é, entre professor titular e professor Fénix, servia também para abordar outros assuntos.

E4: “[...] era usada para vários tipos de trabalho... precisávamos de 1 hora só para isso. Só para a articulação com o professor de apoio”.

Como já referimos, no ano letivo 2017/2018, no âmbito do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, o Agrupamento decidiu aderir ao Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, que se encontra em regime de experiência pedagógica, e cujos destinatários são as turmas de anos iniciais de ciclo ou nível de ensino. Desta forma coexistiram, no Agrupamento, os dois projetos, o que levou, na ótica dos professores do 1º ano, a uma

sobrecarga de trabalho e, essencialmente, a uma maior dificuldade de articulação com os professores Fénix.

A CPF também referiu a articulação como uma “dimensão que ainda precisa de investimento” no Agrupamento, no 1º ciclo.

CPF: “Porque os professores do 1º ciclo já estão 5 horas com as crianças. Têm outras tarefas para fazer. E às vezes, aaah não... quando chega ao tempo do trabalho colaborativo, já não há muita disponibilidade, porque o trabalho colaborativo faz-se no fim das atividades letivas. Os professores já vêm de um dia de trabalho intenso. Aaah acabam por, eu penso que já perceberam que é importante o trabalho colaborativo, mas aquele trabalho de articulação verdadeira, horizontal e vertical, ainda tem muito para ser feito, portanto”.

A CPF acrescentou também que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular poderá vir a reforçar esse trabalho colaborativo e consertado entre professores. Referiu igualmente a importância da formação de equipas educativas na promoção do sucesso escolar.

Numa visão da profissionalidade docente, alguns professores referiram que a metodologia Fénix levou a um maior envolvimento e investimento pessoal e a uma atitude mais reflexiva e introspetiva. Mas ela é, também, vista como uma experiência enriquecedora a nível do desenvolvimento profissional.

E1: “Foi uma experiência muito enriquecedora, sobre o ponto de vista profissional, porque desconhecia e... e talvez me tenha levado a refletir sobre, aaah, pronto aspetos sobre os quais, portanto já estavam enraizados”.

Na opinião da CPF, a implementação do Projeto Fénix levou a uma mudança “na visão dos professores” e que estes têm um contributo importante na formação de cada aluno. Azevedo (2014, p.44) sublinha que “as práticas docentes possuem importante poder de influência sobre o sucesso escolar, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis”.

CPF: “[...] eu acho que nesse aspeto, nós entendemos que podemos ser um agente de mudança para a promoção é sempre melhor do que sermos uns... os elementos de luta contra o abandono, o insucesso, porque realmente às vezes nós professores, sentíamos-nos muito nessa, dimensão do lutar contra, alguém, contra... fatores, contar, condições, e nós temos de nos pôr ao lado de”.

Ainda no que respeita à gestão e organização dos recursos humanos e físicos e dos horários, os entrevistados focaram ainda outros constrangimentos. Apontaram a

desadequação dos espaços atribuídos para os “ninhos”, destacando a falta de espaço e de recursos didáticos.

E6: “E as condições de trabalho também, porque nós, aaah no nosso caso... aaah fazíamos os ninhos em locais assim... completamente bizarros. Ou seja retirávamos os alunos em contexto de turma onde tinha um quadro, um quadro interativo até, no meu caso e levávamos os alunos para... a biblioteca, que não tinha condições, claro, nem quadro sequer tinha. Levávamos alunos para a sala da... da terapia da fala, onde... onde o espaço é exíguo, exíguo é assim que se diz? Muito pequenino, onde não havia material didático absolutamente nenhum. Aaah levavas para a outra sala que era a sala X, onde não havia material absolutamente nenhum [...] Mas não tem... não tem as condições... aaah aceitáveis, digamos assim para implementar na sua plenitude o projeto”.

Este constrangimento foi também referido pela diretora.

DA: “procurámos encontrar as salas disponíveis, os gabinetes disponíveis”.

A CPF explica este constrangimento pela inclusão de todas as turmas do 1º Ciclo no Projeto Fénix. Este constrangimento justifica-se também pelo facto de todas as salas de aula da Escola Básica da Ribeirinha estarem em pleno funcionamento; os espaços sobrantes incluem a biblioteca, o gabinete de terapia da fala, entre outros.

CPF: “E quando nós começámos a generalizarmos o... o... projeto, para todas as turmas, o facto de haver uma turma um ninho, implica que haja sala disponível para o ninho, e isso nem sempre é possível.”

Um outro constrangimento apontado pelos professores e também pela CPF refere-se à polivalência das funções do professor de apoio. De facto, no agrupamento, para além da sua função como professor Fénix, devem também assegurar as substituições temporárias ou prolongadas dos professores titulares de turma, prejudicando e impedindo o funcionamento dos “Ninhos”, nesses dias.

CPF: “[...] o facto de os professores de apoio fazerem também substituições, aaah... pode ser aqui um constrangimento, aaah à implementação do projeto”.

Este constrangimento ocorreu, apesar de ter havido, de acordo com a CPF, um maior investimento a nível de recursos humanos, decorrente da atribuição do crédito horário no âmbito do PNPSE. O 1º ciclo, de acordo com a Diretora e com a CPF foi o ciclo de intervenção prioritária na alocação destes recursos.

CPF: “A nível de recursos humanos, é o que eu digo, nós, e este ano foi um ano a que tivemos recursos humanos mesmo, atribuídos pelo crédito do, do Programa Nacional de Promoção

do Sucesso escolar [...] deu-se prioridade ao 1º ciclo e ainda bem., [...] investiu-se quase tudo o que tínhamos para investir no 1º ciclo”.

DA: “Mas, é, a maior cobertura, portanto, o 1º ciclo”.

A gestão e a elaboração dos horários dos apoios “Ninho” não foram apontadas pela CPF como um constrangimento, mas antes como um trabalho “aturado”, demorado e que exigiu alguma persistência de forma a fazer coincidir os “Ninhos” com as áreas de intervenção prioritária de Português e de Matemática, o que nem sempre aconteceu.

CPF: “[...] em termos de organização de horários, fizemos aí um trabalho que foi um trabalho, bastante aturado, que era fazer coincidir, aaah os, os tempos de ninho com as áreas que, que se pretendia, que era a Português e a Matemática. E depois, isto, com o mesmo professor a apoiar a fazer ninhos em várias turmas, foi preciso aí um trabalho, muito, de muita persistência, de muita insistência. Conseguimos articular quase tudo, mas mesmo assim ainda nos caíram alguns ninhos, em cima das áreas que não eram Português e Matemática”.

Alguns professores apontaram a escassez de horas de apoio como um ponto fraco. Na sua perspetiva, não são suficientes para atender às necessidades dos alunos.

E1: “No entanto, pronto, é sempre pouco, continuo a dizer e a achar isso, o tempo, portanto, acho que é... continua a ser pouco para as necessidades que há”.

E4: “E aquele bocadinho que lá estamos, que passa muito rapidamente”.

A sala de aula, como lugar da ação didático-pedagógica, é um contexto privilegiado para a aplicação de mudança e de inovação. “A alteração do modelo didático, o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos do ensino, a relação pedagógica são variáveis fundamentais na construção das possibilidades de sucesso” (Cabral e Alves, 2015, p.499-500). Nesta perspetiva, outro ponto forte da metodologia Fénix, apontado pela maioria dos entrevistados, foi a diferenciação pedagógica que permitiu, ao seu ver, um ensino mais individualizado, adaptado e personalizado, à medida das necessidades dos alunos, possibilitando a sua recuperação. A diferenciação pedagógica e curricular afirma-se como um instrumento essencial para garantir aprendizagens significativas e de qualidade.

E1: “Podemos dar uma resposta mais assertiva, mais incisiva [...] O grande objetivo é recuperar aqueles alunos com mais dificuldades”.

DA: “Os aspetos mais fortes do Fénix, são aaah a possibilidade de trabalhar de forma diferenciada, com os alunos mais frágeis... aaah por um lado, por outro lado também, ao... permitir trabalhar de forma diferenciada com os mais frágeis, permite que os outros, que têm

mais facilidades, aaah caminhem, aaah aprofundando, conhecimentos, fazendo outras aprendizagens, aaah digamos que, permite adaptar, aaah à realidade de cada um, aaah as aprendizagens que cada um consegue fazer e pode fazer”.

Por seu turno, os alunos inquiridos revelaram-se críticos relativamente a este aspeto, com 66% a considerar que a diferenciação pedagógica nem sempre foi efetiva (Anexo 12_ Gráficos 13 e 22), apontando o facto das atividades desenvolvidas, no apoio “ninho” ou no grupo Turma, serem uma continuidade daquilo que fazem habitualmente na turma, com a professora.

A importância do diagnóstico atempado na identificação das dificuldades dos alunos foi também referido porque vai possibilitar uma atuação imediata na sua resolução.

E9: “Acho que realmente é uma questão de timing [...] A maior vantagem ... desta metodologia [...] é talhar os problemas em tempo útil”.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 11 de abril, salienta também a importância de uma intervenção precoce na prevenção do insucesso: “A promoção de práticas que permitem antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas” (art.º 2, alínea d).

O que possibilita esse *timing*, essa atuação cirúrgica na resolução das dificuldades dos alunos é, para os entrevistados, o modo, intrínseco à metodologia Fénix, flexível de agrupamento de alunos, também percebido como um ponto forte e inovador.

DA: “Os alunos vão entrando e vão saindo de acordo com as dificuldades que, que têm”.

E2: “Eu acho que nos ajuda também a monitorizar muito a nossa atividade profissional, [...] e depois estar a trabalhar quando se trabalha, por exemplo com um grupo pequeno, apercebemo-nos mais facilmente do que se consegue, do que não se consegue e pode-se monitorizar, aaah de uma forma também muito mais eficaz aquilo que eu fiz que olha não, não resulta, resulta, é para ficar, é para não fazer, portanto, acho que também em termos da monitorização da nossa atividade profissional, aaah, ajuda, ajuda-nos a refletir e às vezes também a inovar, porque às vezes temos também tendência de cair no... eu já sei fazer, já sei fazer bem e não tenho que me incomodar assim muito, não é, pronto. E acho que também faz, faz-nos mexer connosco, mexe com a nossa própria forma de ver forma de... ajuda-nos a... a analisar e às vezes até a mudar a nossa forma de trabalhar”.

A mudança de paradigma na visão tradicional do funcionamento dos apoios, foi também referida como uma mudança positiva pelos entrevistados. De facto, no 1º Ciclo, a metodologia Fénix inverteu os papéis, sai o professor titular para os “Ninhos”, fica o professor de apoio com o grupo Turma.

Esta mudança provocou inicialmente alguma desconfiança nos professores, essencialmente, pelo facto de partilhar a turma com outro professor. A monodocência, característica do 1º ciclo, habituou os professores ao confinamento da sua sala de aula e a um trabalho muito individual.

E3: “[...] inicialmente aquele receio então eu deixo a minha turma e vou trabalhar com estes e será que a minha turma não precisa de mim, portanto, isto... lá está, também aaah tem um bocadinho a ver com as culturas docentes que é partilha da turma”.

E2: “[...] era ter de deixar a turma [...] apesar de gostar da colega e confiar no trabalho da colega não... de forma alguma é isto que está em causa ... mas é o meu feudo de turma que tinha que deixar para outra pessoa e eu acho que é isto que também temos que... que temos de mudar”.

O Plano de Melhoria do Agrupamento refere também, nas conclusões feitas aos relatórios de autoavaliação de 2013 a 2016, como constrangimento as “rotinas organizacionais e individuais mais defensivas enraizadas na cultura escolar”.

Outro ponto forte apontado pelos entrevistados é a possibilidade de elevar as potencialidades de todos os alunos, tanto de baixo rendimento como de alto rendimento, procurar a excelência e a qualidade nos resultados.

E13: “OU... ou... aproveitar o, as potencialidades dos alunos muito bons para ficarem ainda melhores”.

E3: “[...] quer dizer o grupo ninho, aaah não serve só para os alunos com menos, aaah com baixo rendimento assim como para os alto rendimento”.

No entanto, a modalidade grupos de desenvolvimento (alunos de alto rendimento) não se verificou na escola. Na perspetiva de uma docente, essa é também uma fragilidade, isto é, o facto de não atender aos vários níveis/grupos. A mesma apontou a TurmaMais como sendo uma metodologia mais ajustada ao desenvolvimento de todos os alunos, através da formação de grupos de níveis.

E8: “Na minha opinião e como eu já trabalhei com a turma através... da Turma Mais. Eu acho que essa metodologia é mais positiva do que a metodologia adotada no Projeto Fénix.”

No que concerne o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos, a metodologia Fénix, na perspetiva dos entrevistados, permitiu para além da melhoria das aprendizagens e dos resultados académicos, o desenvolvimento da parte afetiva e emocional, através do incremento da autoestima, da autoconfiança, da desinibição e da motivação. Potenciou, também, uma maior proximidade na relação pedagógica professor/aluno, a mesma pode

gerar laços de maior empatia, que pode induzir a um maior envolvimento e comprometimento dos alunos com as suas aprendizagens e uma melhor integração na turma (Moreira, 2013, p.72-73).

E3: “[...] em grupo ninho, aaah, via-se nitidamente que as crianças estavam mais motivadas para trabalhar sobre as dificuldades... com as dificuldades que apresentavam”.

E4: “[...] porque o ninho... aaah faz com que eles façam progressos, porque o ninho faz com que eles se sintam... melhor dentro da turma”.

Na perceção dos alunos “Ninhos” inquiridos, a metodologia Fénix permitiu efetivamente ultrapassarem as suas dificuldades, bem como o reforço e a melhoria das suas aprendizagens, essencialmente nas áreas de intervenção prioritária, de Português e Matemática, devido à adequação das atividades e ao apoio prestado pela professora (Anexo 12_ Gráficos 15, 16, 18 e 20). Os alunos do grupo Turma inquiridos confirmam essa perceção (Anexo 13).

IJ: “Penso que o Projeto Fénix ajuda, muito os alunos com dificuldades de aprendizagem”.

IG: “Para mim o Projeto Fénix é muito importante para algumas pessoas para aprenderem melhor e ficarem com melhores notas”.

Ainda na perspetiva dos alunos do grupo Turma, as aulas desenvolvidas pela professora Fénix permitiram também melhorar os seus resultados académicos, essencialmente à disciplina de Português. No entanto, para 77% dos alunos, estas aulas nem sempre serviram para elucidar as suas dúvidas (Anexo 12_ Gráficos 24 e 25).

O facto dos alunos “Ninho” estarem em grupos reduzidos facilitou o incremento de uma maior atenção e concentração que, consequentemente, potenciou melhores aprendizagens. A maioria, 65%, dos alunos “Ninho” adquiriu segurança e autoconfiança que se refletiu em contexto de turma (Anexo 12_ Gráfico 17 e 19).

Finalmente, para alguns dos entrevistados, o projeto Fénix permitiu uma mudança na estigmatização e segregação recorrente dos alunos com dificuldades, tanto por parte dos professores que, com esta metodologia, passaram a valorizar todos os alunos e a centrarem-se no seu percurso, segundo a CPF, mas também por parte dos restantes alunos. Pois, sabemos que o rótulo da estigmatização é facilmente colocado pelas crianças entre si. Assim a dicotomia alunos do professor de apoio e os restantes, já não se verifica devido essencialmente à mudança que ocorreu pela troca de papel dos professores, como referimos acima.

CPF: “Eu penso que nesse aspeto, é uma, das grandes virtudes da metodologia Fénix. E que, deixou de se estigmatizar os alunos e, e passou-se a investir realmente no seu percurso. [...] Eu acho que é a mudança... na visão dos professores. Acho que isso é importante. Na visão, na forma como nós conseguimos perceber, o que... que nós também somos agentes de mudança. Que... o valorizar todos os alunos, acho que isso, é, mudou um bocadinho, ainda temos caminho para fazer, claro que sim. Mas acho que foi uma das coisas que, que valeu a pena. Aaah foi nós, não deixarmos de acreditar neles, acho que isso é muito importante”.

E4: “Eu acho que se calhar a própria imagem... que... fica dos alunos com insucesso é diferente. Eu penso que é o resto da turma não sente tanto aqueles meninos como meninos de insucesso, aaah do que sentia antes (...) eu penso que a própria turma acaba por os encerrar, não com aquele estigma de que são atrasados, são não sei quê... muito mais como os que vão acompanhando mas com outro ritmo até, mas mais integrados de que... de que antes”.

Sintetizámos, na tabela 6, as percepções dos agentes escolares, isto é, dos entrevistados, quanto às principais mudanças ocorridas no desenvolvimento do Projeto Fénix no Agrupamento.

Tabela 6_ Desenvolvimento do Projeto Fénix: Síntese das principais mudanças percecionadas pelos agentes escolares

Desenvolvimento do Projeto Fénix							
Mudanças percecionadas	Prof.	DA	CPF	Constrangimentos percecionados	Prof.	DA	CPF
Trabalho colaborativo e cooperativo entre professores	x	x	x	Dificuldades na gestão e articulação dos tempos letivos destinados ao trabalho em equipa.	x		x
Mudança no envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional por parte dos docentes	x	x		Insuficiência da carga horária dos tempos letivos alocados ao apoio “ninho”.	x		
Maior investimento no 1º ciclo na alocação dos apoios educativos.		x	x	Desadequação das salas “ninho”	x	x	x
Diferenciação pedagógica e individualização do ensino	x	x		Falta de recursos didáticos	x		

Diagnóstico/ monitorização e atuação atempadas	x			Polivalência das funções dos professores Fénix	x		x
Elevação das potencialidades de todos os alunos	x		x	Metodologia desadequada	x		
Reforço da relação aluno/prof.	x						
Fim da Estigmatização através da valorização dos alunos	x		x				
Organização e articulação dos grupos de alunos	x	x	x				
Incremento autoestima/autoconfiança e motivação dos alunos	x	x	x				

4 – Resultados da implementação do Projeto Fénix

No que concerne a monitorização da medida Fénix, a nível interno, era, inicialmente, feita através de reuniões periódicas com os professores e de uma reunião final, onde era feito o balanço de toda a atividade anual e cujos professores de apoio elaboravam um relatório final. Mas de acordo com a CPF, pela redundância que os relatórios apresentavam, optaram, no ano letivo 2016/2017, por elaborar uma grelha de monitorização intermédia, por cada período, com identificação dos pontos fortes e constrangimentos e a referência da evolução dos resultados dos alunos, a preencher por cada professor titular. Na conclusão de cada período letivo, a CPF, após a recolha das grelhas, procede ao tratamento de todos os dados recolhidos e, a seguir, elabora um relatório, que é apresentado ao conselho pedagógico para ser analisado e aprovado. A CPF também refere, como forma de monitorização, as conversas informais e formais com os professores, nomeadamente nos momentos avaliativos em sede de Conselho de Docentes.

A nível externo, a monitorização do projeto é também realizada pela Equipa Fénix, sendo que no final do ano letivo 2016/2017, de acordo com a CPF, essa monitorização passou a ser feita com recurso a uma grelha em suporte *Excel*, na Plataforma do Projeto Fénix.

Quanto à melhoria no desempenho e nos resultados académicos dos alunos, da leitura feita das entrevistas, é possível afirmar, de forma unânime, que ela existe. Um dos indicadores dessa melhoria refere-se à taxa de sucesso, medida através da transição de ano.

CPF: “Os indicadores que temos, estão, estão mesmo nas grelhas de monitorização e são esses que nós nos temos que balizar. Aaah é a redução efetiva, da taxa de insucesso... a redução da taxa de, de retenção... Heuu e a melhoria na qualidade do sucesso. Nós neste momento temos muito mais alunos com sucesso pleno, do que tínhamos há 4 anos atrás. E, não podemos, são incontornáveis estes factos”.

Segundo a CPF, o incremento da taxa de sucesso no 1º Ciclo confirma a consecução das metas delineadas nos vários documentos orientadores do Agrupamento, sobretudo na redução da taxa de retenção no 2º ano, conforme podemos conferir na tabela 7.

Tabela 7_ Taxa de sucesso em cada um dos alunos de escolaridade no 1º CEB

1.º CEB	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Unidade Orgânica (%)	Nacional (%)	Unidade Orgânica (%)	Nacional (%)	Unidade Orgânica (%)	Nacional (%)	Unidade Orgânica (%)	Nacional (%)
1.º ano	98,8	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100%
2.º ano	83,8	88,8	91,9	89,6	91,1	90,3	99,1	92%
3.º ano	93,7	94,7	97,8	95,6	98,8	96,8	100,0	97,7%
4.º ano	93,9	96,1	100,0	97,4	98,8	97,6	100,0	98,0%

Fonte: Relatório da Equipa de Autoavaliação, 2017

A taxa de sucesso por cada ano de escolaridade foi, no ano letivo 2017/2018, de 100%. No entanto, a CPF aponta ainda a existência de insucesso em algumas disciplinas, tal como podemos observar na tabela 8.

CPF: “Mas a nível de 1º ciclo, sim. É, é inequívoco que, que houve, essa, essa promoção do sucesso. Claro que continuamos a ter insucesso em algumas, em algumas discipl, a algumas áreas disciplinares. Claro que há alunos, neste sucesso, há alunos que têm a qualidade de sucesso passou a ser uma realidade, e acho que isso também é de referir”.

Tabela 8_ Taxas de sucesso por anos de escolaridade nas áreas disciplinares prioritárias (2017/2018)

Ano	Taxa de sucesso (áreas disciplinares prioritárias)	
	Port.	Mat.
1º ano	94,5%	100%
2º ano	91,1%	96,5%
3º ano	99,1%	99,1%
4º ano	100%	97,7%

Fonte: CPF

A confirmar a melhoria dos resultados escolares dos alunos, o Agrupamento foi apontado como um caso de bons exemplos no combate ao insucesso, na apresentação do relatório do Projeto “*Aprender a ler e a Escrever em Portugal*” em 2017, tendo praticamente reduzido a zero a sua taxa de insucesso. O 2º ano de escolaridade apresentava ainda, em 2016/2017, uma taxa residual de insucesso.

Outros indicadores de melhoria do desempenho e resultados dos alunos, apontados pelos entrevistados, são a evolução e a progressão dos alunos.

E1: “É o fator evolução... portanto, a metodologia no fundo o que... o que valoriza é o fator evolução, não é. E os indicadores... O facto de a criança evoluir é para nós o indicador, portanto... do sucesso, não é. [...] Se há uma evolução em termos de aprendizagem, portanto... é que está a surtir efeito”.

Alguns professores realçaram que, por vezes, o sucesso alcançado por alguns alunos não estava em consonância ou se encontrava aquém das competências pretendidas para o seu ano de escolaridade. Neste caso, o sucesso era medido em termos de progressão nas aprendizagens.

E14: “Mas houve progresso, houve progresso porque, aaah portanto eles estavam muito mais aquém do que... chegaram no final [...] Houve progresso mas ainda precisavam de ser mais trabalhado”.

E9: “Claro que na essência há sucesso porque eles felizmente [...] vão progredindo. Eles progridem. [...] Mas não chegam àquele [...] nível pretendido pelos outros. Se considerarmos [...] a progressão de cada aluno que vai melhorando, há sucesso para todos. Mas é nessa, pensando nessa filosofia que, todos realmente progridem”.

Alguns professores reforçaram que o sucesso foi alcançado porque procedeu-se à particularização da ação pedagógica, através de estratégias tais como as adaptações curriculares, o respeito pelo ritmo de aprendizagem, ...

E7: “Mas uma vez que fizemos o trabalho adaptado a... a cada um deles, não é. Por isso mesmo é que realmente resultou”.

Procurando saber a existência de uma correlação entre os resultados alcançados e a implementação da metodologia Fénix, as opiniões estão divididas. Alguns entrevistados atribuem a melhoria dos resultados à metodologia, outros pelo contrário não reconhecem essa correlação direta. Estes últimos percecionem-na como uma mais-valia, à semelhança de qualquer outro tipo de medida de apoio educativo, que vai permitir ajudar os alunos com mais dificuldades.

E13: “Também até se não tínhamos o Fénix mas tínhamos apoio educativo, também era uma medida que ajudava”.

E12: “Agora, a única coisa que não posso dizer é que se não houvesse Fénix não haveria sucesso. Isso não”.

Quanto à evolução na perceção inicial face à implementação e ao desenvolvimento do Projeto Fénix no Agrupamento, os professores afirmam que houve mudança e que, para a maioria, foi positiva. Perceção confirmada também pela Diretora e pela Coordenadora do Projeto Fénix.

DA: “Mas no final do 1º ano eles aperceberam-se que de facto os resultados, aaah melhoravam e que... era uma forma de trabalhar, melhor do que a anterior. E facilmente foram... conquistados. Refiro-me, à maioria dos professores. Penso que... que sim, que neste momento, aaah não há ninguém que conteste, aaah podem criticar um ou outro aspeto, dar um, um, um contributo para se fa, melhorar este outro aspeto, mas de maneira geral, consideram que... a metodologia, é uma metodologia vantajosa”.

CPF: “depois fizemos, as reuniões intermédias e os professores foram, foram dando o seu feedback, e sentíamos que sim, que as coisas estavam, estavam... que os professores iam, estando cada vez melhor integrados na, nas, nos conceitos e nas conceições da metodologia, e acho que... depois correu bem. Tanto correu que estamos cá a 4 anos com este projeto”.

Um entrevistado mudou a sua perceção inicial, apontando os constrangimentos como principal causa do falhanço da metodologia.

E6: “Mas, agora, com os constrangimentos que se têm verificado, pronto não é assim. Mas na altura achei que realmente, teoricamente, as coisas iriam resultar. Na prática há muitos

constrangimentos que levam a que, não funcione, funciona, mas não tanto... como era a nossa expectativa”.

O balanço final da implementação do Projeto Fénix foi de modo geral favorável. Subsistem ainda algumas dúvidas quanto à sua eficácia, pois alguns entrevistados acham que teoricamente é viável no combate efetivo ao insucesso, mas que depois, aplicado na prática, não corresponde às expectativas e necessitava de ajustes na sua operacionalização.

E6: “Mas Podia ser mais ajustado, mais adaptado à realidade. (*E8_ à realidade. Exatamente*). Podia não ser tão dogmático... (*E8_ Os grupos serem constituídos... lá está por grupos de dificuldades*) É tudo muito lindo mas depois na prática... (*E8_ E aí seria muito bom ou excelente*) Há muitos pontos a ajustar (*E8_ É*) para que ele (*E8_ Seria muito mais produtivo*) seja plenamente aplicável na prática”.

Alguns entrevistados reforçaram ainda a discrepância que existe entre as aprendizagens reais dos alunos com dificuldades de aprendizagem e a aplicação de provas nacionais, nomeadamente a Prova de Aferição do 2º ano, e do seu carácter universal, isto é, igual para todos, não atendendo às especificidades dos alunos.

E9: “Eu, pegando nas palavras da E6, classifico esta... medida de prova de aferição igual para todos, uma violência pedagógica. E que (*E6_Contradiz completamente esse conceito*) não acho que se... esse conceito, esta prática, ao longo do ano inteiro, para além de pedagogicamente acho que está, evidente que não é correto, digamos pôr uma criança durante, aquele tempo... quase diria a exibir o seu insucesso (*E6_ Tal e qual*)”.

Um entrevistado referiu, ainda, o aspeto cíclico e determinista desta metodologia:

E6: “E vão andar estes anos todos neste projeto, vão andar sempre. São sempre os do [...] grupo ninho. Serão sempre uns com dificuldades. Se pudessem ficar um aninho repetido, eles no ano seguinte já tinham, já sabiam”.

Todos os entrevistados concordaram com a continuidade do projeto. No entanto, alguns destacaram a necessidade de reajustamentos da metodologia, essencialmente na formação dos grupos. Referiram também a necessidade de serem auscultados, de acordo com as suas experiências e práticas, numa perspetiva de melhoria.

E6: “Poder-se-ia fazer uma aferição com todos os professores [...] onde cada um dissesse os pontos fortes e [...] os pontos fracos [...]. Aquilo que se podia melhorar, onde nós pudessemos opinar sobre [...] e dar, hummm feedback sobre o que aconteceu e perspetivas de melhoria”.

Ainda quanto à continuidade do projeto, um entrevistado referiu que não dependia deles, uma vez que não foram auscultados neste sentido.

E6: “Eu vou falar para mim. Aaah não temos outra opção. Ninguém nos pergunta se queremos ou não continuar. Portanto...”.

A Diretora referiu que haverá continuidade enquanto a metodologia Fénix responder às necessidades do Agrupamento, procedendo a melhorias e adaptações, mas também enquanto houver os recursos necessários à sua operacionalização. Mencionou ainda que a metodologia Fénix não reveste de um carácter exclusivo no agrupamento, pois outras metodologias de promoção de sucesso escolar estão ou poderão vir a agregarem-se.

DA: “[...] enquanto a avaliação que fizermos do projeto for positiva, aaah nós continuaremos, fazendo, as melhorias, as alterações que for necessário fazer. Aaah e, e enquanto tivermos recursos ou com os recursos que nos tivermos disponíveis nós continuaremos com o projeto. Ou melhor com esta metodologia, não chamaria propriamente projeto, com esta metodologia, com esta forma de organizar as turmas, com esta forma de trabalhar... a diferenciação pedagógica. Sempre combinada com outras porque, não há, há muitas outras formas, há outros, há outras medidas, que podem e devem ser implementadas agora esta de facto, é aquela que tem que ser, muito planificada porque... toda a organização dos horários e das turmas, depende desta decisão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual da Educação, pensar a escola na sua forma tradicional, uniformizada, pouco permeável, reduzida a um mesmo modelo, tanto curricular, como pedagógico e organizacional, parece impensável. A massificação do ensino, permitiu observar a falência do ensino tradicional, demasiado elitista. Democratizar a educação não passa apenas por abrir os portões das escolas a todas as crianças e instituir a escolaridade obrigatória e universal, a democratização do ensino passa essencialmente pela adaptação das escolas a esta diversidade e multiplicidade de individualidades, marcadas por contextos socioculturais extremos, e por encontrar caminhos educativos conducentes ao sucesso escolar, nas suas várias dimensões. Cada escola tem de procurar definir a sua identidade e, no âmbito da sua autonomia, definir a sua ação, através de escolhas ajustadas, inserida no seu meio envolvente e atendendo à especificidade do seu público.

Programas como o PMSE e o PNPSE enquadram-se em medidas de políticas educativas que permitiram, às escolas, escolher e aplicar projetos de inovação pedagógica numa ótica de promoção do sucesso escolar, neste sentido, Bolívar (2016, Prelúdio, p.8) refere que “uma organização que queira propor-se para o êxito de todos em todas as escolas, tem que ser flexível, oferecendo possibilidades para que cada aluno encontre o seu lugar para a aprendizagem; para isso não poderá adotar uma referência única, igual para todos, porque isso excluiria que não se revisse nesse lugar. Isto requer estabelecer a possibilidade de projetos particulares, em lugar de vias curriculares forçadas, que possam responder à heterogeneidade, numa lógica de personalização do ensino”. Desta forma, projetos como o Projeto Fénix revelam-se importantes no sentido de inovação e de mudança na organização escolar. No entender de Moreira (2017, p. 115), no Projeto Fénix, a inovação surge “como um conceito intimamente ligado à mudança, isto é, à melhoria de práticas educativas e pedagógicas, tanto na aceção de eficácia (a concretização de objetivos fixados) como na melhoria de processos inerentes à organização educativa”. O recente quadro legislativo permite-nos observar a crescente preocupação política em reestruturar o ensino, tirá-lo desta via tradicional e lançá-lo numa via mais progressista e inovadora, em acordo com as exigências da sociedade moderna. Segundo Alves, Formosinho & Verdasca (2016, p.14) para haver mudança na “gramática secular da escola”, “não se tem de alterar todas as regras da organização escolar. Mas as mudanças sensíveis e que provocam efeitos nos modos de

aprender dos alunos (e dos docentes) requerem que se altere, pelo menos, uma das variáveis-chave dessa gramática: o modo de gestão do currículo prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, a forma de alocar os professores aos alunos, o modo de gerir os tempos e/ou os espaços de ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos)”.

Findo o processo de pesquisa, é necessário refletir sobre o trabalho realizado. O presente estudo procurou responder à pergunta inicial:

Que contributo teve a implementação do Projeto Fénix na resolução do insucesso escolar, no 1º ciclo, do Agrupamento de Escolas da Ribeirinha?

Da análise da informação recolhida, vamos apresentar as inferências que foram possíveis retirar, de acordo com os objetivos específicos delineados para o estudo.

Iniciamos com a compreensão do processo de implementação do Projeto Fénix na Escola Básica da Ribeirinha. Podemos concluir que a opção da implementação do Projeto Fénix no Agrupamento surgiu da constatação pela Diretora, quando assumiu o cargo, de um quadro recorrente de insucesso escolar e de retenção precoce, particularmente no 2º ano de escolaridade, no caso do 1º Ciclo. Essa opção tomada pela liderança de topo, no âmbito da autonomia das escolas, foi de certa forma induzida/imposta, pois neste processo, de acordo com as entrevistas, os docentes não foram auscultados. Foi também um processo gradual, pois foi, inicialmente, implementado a título experimental nos 3º e 4º anos de escolaridade e alargado a todos os anos de escolaridade, no ano seguinte, no 1º Ciclo. E é nesse ciclo que a Diretora decidiu incidir, essencialmente nos anos iniciais, com a atribuição de um maior número de horas de “Ninho” e a alocação de mais professores de apoio, no âmbito da atribuição do crédito horário ao Agrupamento.

Quanto à receptividade inicial à implementação do Projeto Fénix no Agrupamento, podemos concluir que foi pautada sobretudo por alguma resistência, traduzida por uma certa dúvida e algum ceticismo, por parte dos professores. Essa resistência pode ter derivado da falta de conhecimento do projeto, pela maioria dos entrevistados. Na perspetiva das lideranças (Diretora e Coordenadora do projeto Fénix), notaram algum receio por parte dos professores, atribuindo-o ao facto de ser algo novo que os iria tirar do seu comodismo e da sua rotina.

Quanto à preparação para a implementação do projeto, podemos considerar que foi adequada e suficiente, de acordo com os entrevistados. A oferta formativa do Agrupamento

deu continuidade ao aprofundamento da metodologia Fénix e à partilha de experiências pedagógicas.

No objetivo referente ao conhecimento das mudanças operadas na organização pedagógica da escola, na decorrência da implementação do PF, podemos concluir que houve uma reconfiguração do paradigma dos apoios educativos, pois, de acordo com os entrevistados, o modo de repensar a turma, nomeadamente, o (re)agrupamento de alunos em “Ninhos”, bem como o facto de ser o próprio professor da turma, isto é o professor titular, a sair para o “Ninho”, vieram permitir uma maior incidência e uma melhor resolução das dificuldades dos alunos com baixo rendimento escolar, permitindo a concretização de uma pedagogia mais diferenciada e individualizada, adaptada às características próprias e ao ritmo de cada aluno. De acordo, ainda com os entrevistados, o “Ninho” potenciou um maior envolvimento dos alunos como também veio criar condições para que se sintam mais motivados e mais confiantes, elevando a sua autoestima.

O PF permitiu uma atuação atempada e uma melhor monitorização das dificuldades dos alunos relativamente às suas aprendizagens, como também o desenvolvimento de práticas pedagógicas muito mais colaborativas e cooperativas, que se refletiu, essencialmente, através de uma maior comunicação e articulação entre professores titulares e professores Fénix. Observámos que a articulação entre os docentes era essencialmente horizontal, não se verificando uma articulação vertical.

O PF permitiu também, uma discriminação positiva dos alunos apoiados, ultrapassando-se assim o tradicional estigma dos alunos de apoio. Com este modelo, pelo facto de ser o professor titular a sair para o “Ninho”, dissipa-se esta estigmatização na visão dos outros alunos, como também da visão do próprio professor.

Por fim, apesar dos constrangimentos surgidos no desenvolvimento do PF, sobretudo a nível da organização dos recursos, os entrevistados consideram o projeto como uma mais-valia na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Relativamente ao conhecimento e às perceções dos agentes educativos relativamente às recentes políticas educativas de promoção do sucesso escolar e ao Projeto Fénix, em particular, podemos concluir que as lideranças (DA e CPF) consideram que vieram permitir às escolas, através do aumento progressivo da sua autonomia, essencialmente pedagógica, a definição e a elaboração de ações e estratégias de acordo com os seus contextos e suas problemáticas. Quanto aos professores, não demonstraram um conhecimento claro das atuais

medidas de política educativa de promoção do sucesso escolar, nomeadamente do PMSE e do PNPSE. Basearam as suas respostas apenas no conhecimento que tinham do PF. No entanto, evidenciaram a importância de medidas políticas no combate ao insucesso, de projetos inovadores e da atribuição de apoio educativo logo no 1º ano de escolaridade.

Passando à compreensão de como os alunos do 4º ano vivenciaram a implementação do Projeto Fénix e quais as perceções que dele retêm, podemos concluir que os alunos inquiridos tiveram uma aceitação positiva ao projeto. Adaptaram-se facilmente à nova orgânica, tanto às saídas “Ninho” como à dinâmica do grupo Turma, com o professor Fénix. Tanto os alunos “Ninho” como os alunos “Fénix” percebem esta medida como benéfica no apoio aos alunos com dificuldades, enfatizando a sua contribuição na progressão e na recuperação das aprendizagens. Os alunos, no “Ninho”, sentem-se bem integrados e mais apoiados. Pensamos que a proximidade com o professor titular, bem como o facto de ser um grupo reduzido, propiciou um ambiente mais seguro e mais calmo que lhes permitiu elevar os seus níveis de desempenho, mas sobretudo aumentar a sua autoestima e autoconfiança, bem como a sua concentração. Esta nova predisposição e elevação de expectativas, permitiu-lhes, também, uma melhor integração na turma e uma melhor segurança na aquisição e aplicação das suas aprendizagens. Na perspetiva da maioria dos alunos, nem sempre é evidente a diferenciação pedagógica, tanto no “Ninho” como no grupo Turma.

Por fim, o último objetivo específico refere a compreensão, a partir das perspetivas dos diversos atores educativos, do modo como as alterações na organização pedagógica introduzidas pelo Projeto Fénix permitiram mudanças ao nível do desempenho e resultados escolares dos alunos. Percebemos que, decorridos estes anos de implementação do projeto no Agrupamento, o balanço foi positivo. A taxa de sucesso e a consecução das metas do agrupamento em reduzir a retenção a zero, no 1º ciclo, parecem ser as evidências da implicação do PF na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Percebemos também que a mudança ocorrida a nível da gestão flexível do currículo, através da diferenciação pedagógica, da mudança de práticas, como a individualização do ensino, do reforço da articulação, com práticas colaborativas e cooperativas, e do modelo de agrupamento de alunos, permitiram a melhoria das aprendizagens bem como o progresso nos níveis de desempenho. No entanto não existe consenso, entre os professores, na evidência da relação da implementação do PF com os resultados alcançados.

Percebemos o Agrupamento de Escolas da Ribeirinha como um agrupamento que se renova e procura encontrar soluções dentro da sua margem de autonomia e atendendo às recomendações da tutela, integrando, por exemplo, medidas no âmbito do PMSE, como a implementação do Projeto Fénix, e o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Parece-nos também um agrupamento comprometido com as suas decisões, procurando qualificar os vários agentes educativos. Nos seus princípios/fundamentos, tenta ser uma escola de referência e de excelência que não procura apenas a recuperação dos alunos com baixo rendimento, mas também qualificar o sucesso.

Neste estudo, encontramos algumas dificuldades e limitações. Se por um lado, o facto de termos efetuado o estudo no nosso local de trabalho, isto é, no Agrupamento de Escolas da Ribeirinha, constitui um fator positivo, nomeadamente, ao facilitar o acesso aos inquiridos e à gestão dos tempos de trabalho e de dedicação à investigação, por outro lado, exigiu de nós uma maior abstração e um esforço acrescido de “distanciação” do objeto de estudo. Percebemos também que o estudo de caso exigiria uma maior valorização das perspetivas dos alunos assim como a auscultação dos pais/encarregados de educação. Contudo, no caso dos alunos, o reduzido número de alunos autorizados pelos respetivos pais/encarregados de educação a responder aos questionários não permitiu uma análise mais aprofundada. No caso dos pais/encarregados de educação, devido a limitações temporais, isto é, à calendarização da própria dissertação, a sua auscultação não foi prevista.

Relativamente às potencialidades do trabalho e perspetivas que abre para futuros estudos, pensamos que as perspetivas e perceções dos alunos e dos encarregados de educação sobre projetos de inovação pedagógica são muito importantes. Neste sentido, na sequência das limitações identificadas, dever-se-ia alargar os participantes, ou seja, aos encarregados de educação, mas também privilegiar a entrevista na auscultação dos alunos.

O ensino por Equipas Educativas parece-nos, no âmbito da inovação pedagógica, um tema de estudo de grande relevância na perspetiva da promoção do sucesso escolar, essencialmente na ótica organizacional das escolas.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, vol. XLVI (199), 261-281. Disponível em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831213W7wZI5xo9BI51OS2.pdf>

Abrantes, P. (2016). A Educação em Portugal – Princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº especial, 23-32. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/nesp1/nesp1a03.pdf>

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Portugal: Universidade Aberta. Disponível em:

[https://repositorio.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%A4%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorio.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%A4%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)

Alves, J.M., Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J.M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de possibilidades* (13-38). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, J.M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J.M. Alves (coord.). *Construir a autonomia e flexibilização curricular: o desafio da escola e dos professores* (6-14). Porto: Universidade Católica. Disponível em:

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf>

Alves, J.M. & Cabral, M.I. (2017). Uma nova gramática escolar em ação – Ensaio compreensivo das possibilidades. In J. Alves & M.I. Cabral (org.). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras de gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (5-9). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em:

[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma Outra Escola E Possivel %20Mudar regras da gramatica escolar e%20os modos de trabalho pedagogico.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Pos_sivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf)

Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (207-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amorim, S.M. & Alves J.M. (2015). Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar. In J. Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento. Humano. Atas do I seminário Internacional. Vol.II – Comunicações Livres* (567-578). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.

Azevedo, J. (2010a). Apresentação (da obra). In J. Azevedo & J.M. alves (org.). *Projecto Fénix: Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (7-9). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11598/1/Apresentação%20%28da%20obra%29.PDF>

Azevedo, J. (2010b). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?. In J. Azevedo & J.M. Alves (org.). *Projeto Fénix: Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (13-29). Vila Nova de Gaia: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2011). Prefácio. In J.M. Alves & L.T. Moreira (org.). *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso* (7-10). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J.M. Alves (org.). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (39-54). Porto: Universidade Católica Editora.

Disponível em:

http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf

Azevedo, J., et al. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15376/1/O%20Que%20Desencadeia%20o%20Sucesso%20em%20Alunos%20com%20Baixo%20Rendimento%20Escolar%2c%20no%20Projeto%20Fénix.pdf>

Barata, M.C., Calheiros, M.M., Patrício, J., Graça, J. & Lima, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso*. Lisboa: Escola Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=P MSE_Alt_PDF.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=P MSE_Alt_PDF.pdf)

Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola* (167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2003). Autonomia das escolas cinco anos e cinco ministros depois ... *Educação e Matemática*, nº 73, Maio/ Junho de 2003. Disponível em:

<http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e de educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1976) *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto editora

Bolívar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J.M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de possibilidades* (7-11). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, M.I. & Alves, J. (2015). Gramática escolar e (in)sucesso. Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI. In J. Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I seminário Internacional. Vol.II – Comunicações Livres* (491-504). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.

Cabral, M.I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J.M. Alves (org.) *Professores e escolas – Conhecimento, formação e ação* (112-123). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em:

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (295-314). Petrópolis: Vozes (Coleção Sociologia). Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/343447715/8-CELLARD-Andre-a-Analise-Documental-in-POUPART-Jean-Et-All-a-Pesquisa-Qualitativa>

Conselho Nacional de Educação (2015). *Pareceres 2015*. Lisboa: CNE

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência de Jomtien, 1990 (1998). UNESCO. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1998). Brasília: UNESCO. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

Declaração do Milénio (2000). Nova Iorque: ONU. Disponível em:

<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>

Fernandes, A.S. (1991). O Insucesso Escolar. In A.S. Fernandes, E.L. Pires & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar* (187-232). Rio Tinto: Edições ASA

Fialho, I. (2017). A organização da Escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado & J.M. Alves (org.). *Equidade e justiça em Educação – Desafios da escola bem-sucedida com todos* (8-23). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em:

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>

Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. *Cadernos de análise social da educação. O Insucesso Escolar Em Questão*, 41-50. Braga: Universidade do Minho

Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In F. Alves & J. Formosinho. *Contributos para uma outra prática educativa* (17-46). Porto: Asa.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na Escola Pública, J.M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de possibilidades* (19-38). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e Equipas Educativas. In J. Formosinho, J.M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de possibilidades* (39-54). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Justino, D., Pasqueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação – Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal, 1991-2012*. Lisboa: Cesnova. Disponível em:

<http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>

Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação. Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169. Disponível em

<http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10360/10507.pdf>

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Piaget.

Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 11-31. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22417/1/Equipas%20educativas%20e%20comunidade%20de%20aprendizagem.pdf>

Machado, J. (2017). Organização currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão & J.M. Alves (coord.). *Construir a autonomia e flexibilização curricular: o desafio da escola e dos professores* (25-37). Porto: Universidade Católica. Disponível em:

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf>

Martins, A.M. & Parchão, Y. (2000). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*. Disponível em:

<http://sweet.ua.pt/amartins/cientifica/doc8/doc8.pdf>

Martins, A.M. (1993). Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In *A Problemática do Insucesso Escolar, Cadernos de análise sócio-organizacional da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, G., et al. (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, L.T. (2010). Projecto Fénix – Um Projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz. In J. Azevedo & J.M. Alves (org.). *Projecto Fénix – Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas da construção do sucesso escolar* (75-110). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Moreira, L.T. (2015). Projeto Fénix – O futuro da escola é agora. In J. Machado (Coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento. Humano. Atas do I seminário Internacional. Vol.II – Comunicações Livres* (505-521). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Moreira, L.T. (2016). Fénix Mais Sucesso: percurso e balanço. In J. Formosinho, J.M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de possibilidades* (115-142). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030 (2015). United Nation

Pardal, L & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pires, E.L. (1988). A massificação do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 27-43.

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. Disponível em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(quadrante-estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(quadrante-estudo%20caso).pdf)

Quintaneiro A.S., Mendonça, A. & Bento, A. (2012). A autonomia das escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar da região autónoma da Madeira – da teoria à prática. In *VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro. Disponível em:

<https://www3.uma.pt/alicemendonca/Quintaneiro.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, M. L. (2011). Desafios das políticas educativas. In J.M. Alves & L. Moreira (org.) *Projeto Fénix. Relatos que contam o sucesso* (11-17). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Rodrigues, M.L., Alçada I., Calçada, T., Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do projeto: Aprender a ler e a escrever em Portugal (relatório de progresso)*. Disponível em:

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)

Roldão, M.C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Portugal. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (40-49). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:

<http://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/wp-content/blogs.dir/18/files/2012/11/Conferência-‘Desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-Aprendizagem-ao-longo-da-Vida’.pdf>

Roldão, M.C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J.M. Alves (coord.). *Construir a autonomia e flexibilização curricular: o desafio da escola e dos professores* (15-24). Porto: Universidade Católica. Disponível em:

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf>

Sebastião, J. & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J.M.L. Viegas, H. Carreiras e A. Malamud (eds.). *Instituições e Política. Portugal no Contexto Europeu. Vol.I* (107-136). Lisboa:CIES-ESCTE.Celta Editora.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veloso, L. & Vitorino, T. (2013). Aprendizagem e resultados escolares. In L. Veloso (org.). *Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (67-92). Lisboa: Mundos Sociais.

Verdasca, J. (2014). Promovendo o sucesso escola: Lições de práticas recentes. In J. Machado & J.M. Alves (org.). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (17-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em:

http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf

Yin, R.K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso. Desenho e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

TESES

Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de doutoramento – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Castro, D. (2010). *A Gestão intermédia nos agrupamentos de escolas - Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Tese de doutoramento – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Cruz, M. (2014). *Agrupamentos de escolas e estruturas de orientação educativa. (In)adequação das estruturas de orientação educativa no 1.º ciclo de um agrupamento do distrito de Braga*. Relatório de atividade profissional – Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.

Loureiro, A.P.F. (2006). *O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens dos Técnicos de Educação de Adultos Numa ONGDL – Contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação*. Tese de Doutoramento – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar - A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento – Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Moreira, L. (2013). *Projeto Fénix. Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Silva, A.F. (2013). *O Departamento Curricular do 1º Ciclo nos Agrupamentos de Escolas: coordenação, organização e dinâmica de ação*. Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Lisboa-Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio. *Diário do Governo n.º 123/1974 - I Série*.

Despacho Ministerial nº 24/A/74, de 2 de setembro.

Despacho nº 68/1974, de 16 de novembro.

Despacho nº 40/75, de 8 de novembro.

Assembleia Constituinte (1976), *Constituição da República Portuguesa – V Revisão Constitucional*. Disponível em:

http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/index.html.

Despacho nº 134/77, de 20 de outubro.

Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de julho. *Diário da República nº 158/1981 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de base do sistema educativo. *Diário da República nº 237/1986 - I Série*. Assembleia da República.

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987. *Diário da República n.º 17/1988 - II Série*.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29/1989 - I Série*. Ministério da Educação.

Lei nº 100/89, de 29 de dezembro. *Diário da República nº 298/1989 - I Série, 2º Suplemento*. Assembleia da República.

Despacho Conjunto nº19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio.

Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de setembro. Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário da República n.º 211/1990 - I Série, 1º Suplemento*. Assembleia Nacional.

Despacho nº 163/ME/91, de 28 de março. *Diário da República nº 73/1991 - II Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 172/91, de 21 de maio. *Diário da República nº 107/1991 - I Série A*. Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, de 9 de agosto. *Diário da República, nº182/1991 - I Série B*. Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho Conjunto nº 45/SEEBS/92, de 16 de maio.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de maio. *Diário da República n.º 140/1992 - I Série B, 1º Suplemento*. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto nº 45/SEEBS/SERE/93, de 13 de julho.

Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de junho. *Diário da República n.º 140/1996 - II Série*. Ministério da Educação.

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto. *Diário da República n.º 177/1996 - II Série*. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro. *Diário da República n.º 204/1996 - II Série, Suplemento*. Ministério da Educação.

Despacho nº 27/1997, de 2 de junho. *Diário da República n.º 126/1997 - I Série B*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998 - I Série A, 1º Suplemento*. Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros nº 75/98, de 2 de julho. *Diário da República n.º 150/1998 - I Série B*. Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro. *Diário da República n.º 241/1999 - II Série*. Ministério da Educação e Ministério do trabalho e da Solidariedade.

Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho. *Diário da República n.º 155/2003 - II Série*. Secretaria de Estado da Administração Educativa.

Parecer n.º 7/2004 - Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar «Eu não desisto», de 25 de agosto. *Diário da República n.º 200/2004 - II Série*.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. *Diário da República n.º 215/2005 - I Série B*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 - I Série*. Ministério da Educação.

Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro. *Diário da República n.º 2/2010 - II série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 - I Série*. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República n.º 66/2016 - II Série II, 1.º Suplemento*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Resolução do conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. *Diário da República n.º 70/2016 - I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.

Parecer n.º 5/2016, de 18 de novembro. *Diário da República n.º 222/2016 - II Série*. Conselho Nacional de Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017 - II Série*. Educação-Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017 - II Série*. Educação-Gabinete do secretário de Estado da Educação.

ANEXOS

I – Instrumentos de recolha de informação

Anexo 1 – Guião de entrevista à Diretora do Agrupamento

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação e motivação para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista Garantir o respeito por princípios éticos e de anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar o entrevistado sobre o propósito do estudo a desenvolver (tema e objetivos). Solicitar a colaboração do entrevistado na medida em que o seu contributo é importante para o êxito do trabalho de investigação Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevista Garantir informação sobre os resultados da investigação Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista 	
Caracterização profissional	Conhecer o percurso profissional do entrevistado	1. Há quantos anos ocupa este cargo? 2. À data da implementação do projeto Fénix, já era diretora ou ocupava algum outro cargo no agrupamento?	
Políticas educativas e sucesso escolar	Conhecer a perspectiva/opinião d(a) entrevistado(a) relativamente às recentes políticas educativas no que concerne a problemática do insucesso escolar (PNPSE)	3. Qual é a sua opinião sobre as atuais medidas de políticas educativas face à problemática do insucesso escolar, nomeadamente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, promulgado em abril de 2016. Questão coadjuvante: 3.1. Pensa que estas medidas são exequíveis na maioria das escolas e têm potencial para reduzir o insucesso?	
	Recolher as perspetivas do entrevistado quanto às causas do insucesso escolar	4. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar?	
	Compreender as prioridades na promoção do sucesso escolar, na ótica do entrevistado	5. O que considera prioritário trabalhar e/ou modificar na Escola, enquanto organização educativa, para combater o insucesso escolar?	
	Aferir o conhecimento sobre o Projeto Fénix e os pontos	6. Já tinha algum conhecimento sobre o Projeto Fénix antes da sua implementação neste agrupamento?	

Projeto Fénix	fortes do projeto para o(a) entrevistado(a).	7. Na sua opinião, quais são os aspetos mais fortes do Projeto Fénix, enquanto programa de combate ao insucesso escolar? NOTA: Não se colocará esta questão, caso a entrevistada se tenha pronunciado sobre este Projeto na questão nº 3.	
	Perceber o enquadramento da adoção do Projeto Fénix pelo Agrupamento de Escolas	8. Que razões ou contexto(s) levaram o agrupamento a adotar o Projeto Fénix?	
		9. Foi pedido algum tipo de ajuda aos mentores deste projeto na divulgação e na implementação do mesmo?	
	Averiguar a receptividade inicial do Projeto Fénix e os constrangimentos na sua implementação e no seu desenvolvimento	10. Na fase inicial (apresentação) do projeto, que perceção teve do grau de aceitação por partes dos professores envolvidos?	
		11. Como diretora do Agrupamento de Escolas, qual é a sua perceção das dificuldades sentidas pelos professores do 1º ciclo (titulares de turma e de apoio) na concretização da medida Fénix?	
		12. Quais foram os constrangimentos que advieram da implementação do projeto, no 1º ciclo, a nível organizacional? Se a entrevistada não referir, perguntar-lhe também: 12.1 E considera que esses constrangimentos foram sendo ultrapassados ao longo da consolidação do programa? De que forma?	
	Identificar a forma como é feita a monitorização do projeto	13. De que forma é feita a monitorização do projeto?	
	Indagar os efeitos que o projeto teve na melhoria dos resultados escolas e nas aprendizagens dos alunos do 1º ciclo	14. Desde a sua implementação, considera que o projeto permitiu uma melhoria no desempenho e nos resultados escolares dos alunos do 1º ciclo?	

		15. Considera que existe uma correlação entre a melhoria do sucesso escolar e a aplicação da medida Fénix?	
		16. Que indicadores permitem verificar esta correlação?	
	Identificar as mudanças que o projeto provocou na Escola	17. Pensa que, paralelamente à melhoria dos resultados escolares, houve outras mudanças, na sequência da implementação do projeto? Quais?	
	Avaliação e impacto do projeto Fénix no 1º ciclo	18. Que balanço geral faz do projeto desde a sua implementação, no 1º ciclo?	
		19. Quais são as suas perspetivas para a continuidade do projeto?	

Nota introdutória:

Esta entrevista enquadra-se no âmbito de um mestrado em Educação e Formação, na especialização de Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro. A temática abordada é o “Contributo do Projeto Fénix no combate ao insucesso escolar”, sendo o objetivo principal do estudo compreender a forma como o Projeto Fénix foi implementado/aplicado e desenvolvido, no 1º ciclo do agrupamento de escola de Esgueira, na perspetiva de vários intervenientes, entre os quais, a Diretora do Agrupamento.

GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO

1. Há quantos anos ocupa este cargo?
2. À data da implementação do projeto Fénix, já era diretora ou ocupava algum outro cargo no agrupamento?
3. Qual é a sua opinião sobre as atuais medidas de políticas educativas face à problemática do insucesso escolar, nomeadamente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, promulgado em abril de 2016?

Questão coadjuvante (se a entrevistada não referir estes aspetos):

- 3.1. Pensa que estas medidas são exequíveis na maioria das escolas e têm potencial para reduzir o insucesso?
4. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar?
5. O que considera prioritário trabalhar e/ou modificar na Escola, enquanto organização educativa, para combater o insucesso escolar?
6. Já tinha algum conhecimento sobre o Projeto Fénix antes da sua implementação neste agrupamento?
7. Na sua opinião, quais são os aspetos mais fortes do Projeto Fénix, enquanto programa de combate ao insucesso escolar?

NOTA: Não se colocará esta questão, caso a entrevistada se tenha pronunciado sobre este Projeto na questão nº 3.

8. Que razões ou contexto(s) levaram o agrupamento a adotar o Projeto Fénix?
9. Foi pedido algum tipo de ajuda aos mentores deste projeto na divulgação e na implementação do mesmo?

10. Na fase inicial (apresentação) do projeto, que percepção teve do grau de aceitação por partes dos professores envolvidos?

11. Como diretora do Agrupamento de Escolas, qual é a sua percepção das dificuldades sentidas pelos professores do 1º ciclo (titulares de turma e de apoio) na concretização da medida Fénix?

12. Quais foram os constrangimentos que advieram da implementação do projeto, no 1º ciclo, a nível organizacional?

Questão coadjuvante (se a entrevistada não referir estes aspetos):

12.1 E considera que esses constrangimentos foram sendo ultrapassados ao longo da consolidação do programa? De que forma?

13. De que forma é feita a monitorização do projeto?

14. Desde a sua implementação, considera que o projeto permitiu uma melhoria no desempenho e nos resultados escolares dos alunos do 1º ciclo?

15. Considera que existe uma correlação entre a melhoria do sucesso escolar e a aplicação da medida Fénix?

16. Que indicadores permitem verificar esta correlação?

17. Pensa que, paralelamente à melhoria dos resultados escolares, houve outras mudanças, na sequência da implementação do projeto? Quais?

18. Que balanço geral faz do projeto desde a sua implementação, no 1º ciclo?

19. Quais são as suas perspetivas para a continuidade do projeto?

Anexo 2 – Guião de entrevista à Coordenadora do Projeto Fénix

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação e motivação para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista ▪ Garantir o respeito por princípios éticos e de anonimato 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar o entrevistado sobre o propósito do estudo a desenvolver (tema e objetivos). ▪ Solicitar a colaboração do entrevistado na medida em que o seu contributo é importante para o êxito do trabalho de investigação ▪ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevista ▪ Garantir informação sobre os resultados da investigação ▪ Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista 	
Caracterização profissional	Conhecer o percurso profissional do entrevistado(a)	1. Há quantos anos leciona/trabalha neste agrupamento?	
		2. Há quantos anos ocupa este cargo?	
Políticas educativas e sucesso escolar	Conhecer a perspectiva/opinião do(a) entrevistado(a) relativamente às recentes políticas educativas no que concerne a problemática do insucesso escolar (PNPSE)	3. Qual é a sua opinião sobre as atuais medidas de políticas educativas face à problemática do insucesso escolar, nomeadamente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, promulgado em abril de 2016, que assenta em soluções locais, contextualizadas e em articulação com os vários agentes educativos? Questão coadjuvante: 3.1 Pensa que estas medidas são exequíveis na maioria das escolas e têm potencial para reduzir o insucesso?	
	Recolher as perspetivas do entrevistado quanto às causas do insucesso escolar	4. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar?	
	Compreender as prioridades na promoção do sucesso escolar, na ótica do entrevistado	5. O que considera prioritário trabalhar e/ou modificar na Escola, enquanto organização educativa, para combater o insucesso escolar?	

Projeto Fénix	Aferir o conhecimento sobre o Projeto Fénix e os pontos fortes do projeto para a entrevistada.	6. Conhecia o Projeto Fénix antes da sua implementação neste agrupamento?	
		7. Na sua opinião, quais são os aspetos mais fortes do Projeto Fénix, enquanto programa de combate ao insucesso escolar? NOTA: Não se colocará esta questão, caso a entrevistada se tenha pronunciado sobre este Projeto na questão nº 3.	
	Conhecer a forma como o projeto foi divulgado e aplicado no 1º ciclo	8. Quando e de que forma foi implementado o Projeto Fénix no 1º ciclo?	
		9. De que forma prepararam os vários intervenientes para a implementação do projeto?	
	Averiguar a receptividade inicial do Projeto Fénix e os constrangimentos na sua implementação e no seu desenvolvimento	10. Na fase inicial (apresentação) do projeto, que perceção teve do grau de aceitação por parte dos professores envolvidos?	
		11. Como Coordenadora do Projeto Fénix, qual é a sua perceção no que concerne as dificuldades sentidas pelos professores do 1º ciclo (titulares de turma e de apoio) na concretização da medida Fénix?	
		12. Quais foram os constrangimentos que advieram da implementação do projeto, no 1º ciclo, a nível organizacional? Se a entrevistada não referir, perguntar-lhe também: 12.1 E considera que esses constrangimentos foram sendo ultrapassados ao longo da consolidação do programa? De que forma?	
	Identificar a forma é feita a monitorização do projeto	13. De que forma é feita a monitorização do projeto?	
	Indagar os efeitos que o projeto teve na melhoria dos resultados escolas e nas	14. Desde a sua implementação, considera que o projeto permitiu uma melhoria no desempenho e nos	

	aprendizagens dos alunos do 1º ciclo	resultados escolares dos alunos do 1º ciclo?	
		15. Considera que existe uma correlação entre a melhoria do sucesso escolar e a aplicação da medida Fénix?	
		16. Que indicadores permitem verificar esta correlação?	
	Identificar as mudanças que o projeto provocou na Escola	17. Pensa que, paralelamente à melhoria dos resultados escolares, houve outras mudanças, na sequência da implementação do projeto? Quais?	
	Avaliação e impacto do projeto Fénix no 1º ciclo	18. Que balanço geral faz do projeto desde a sua implementação?	
		19. Quais são as suas perspetivas para a continuidade do projeto?	

Nota introdutória:

Esta entrevista enquadra-se no âmbito de um mestrado em Educação e Formação, na especialização de Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro. A temática abordada é o “Contributo do Projeto Fénix no combate ao insucesso escolar”, sendo o objetivo principal do estudo compreender a forma como o Projeto Fénix foi implementado/aplicado e desenvolvido, no 1º ciclo do agrupamento de escola de Esgueira, na perspetiva de vários intervenientes, entre os quais, a coordenadora do 1º ciclo.

GUIÃO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DO PROJETO FÉNIX

1. Há quantos anos leciona/trabalha neste agrupamento?
2. Há quantos anos ocupa este cargo?
3. Qual é a sua opinião sobre as atuais medidas de políticas educativas face à problemática do insucesso escolar, nomeadamente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, promulgado em abril de 2016?

Questão coadjuvante (se a entrevistada não referir estes aspetos):

- 3.1. Pensa que estas medidas são exequíveis na maioria das escolas e têm potencial para reduzir o insucesso?
4. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar?
5. O que considera prioritário trabalhar e/ou modificar na Escola, enquanto organização educativa, para combater o insucesso escolar?
6. Conhecia o Projeto Fénix antes da sua implementação neste agrupamento?
7. Na sua opinião, quais são os aspetos mais fortes do Projeto Fénix, enquanto programa de combate ao insucesso escolar?

NOTA: Não se colocará esta questão, caso a entrevistada se tenha pronunciado sobre este Projeto na questão nº 3.

8. Quando e de que forma foi implementado o Projeto Fénix no 1º ciclo?
9. De que forma prepararam os vários intervenientes para a implementação do projeto?
10. Na fase inicial (apresentação) do projeto, que perceção teve do grau de aceitação por parte dos professores envolvidos?
11. Como Coordenadora do Projeto Fénix, qual é a sua perceção no que concerne as dificuldades sentidas pelos professores do 1º ciclo (titulares de turma e de apoio) na concretização da medida Fénix?
12. Quais foram os constrangimentos que advieram da implementação do projeto, no 1º ciclo, a nível organizacional?

Se a entrevistada não referir, perguntar-lhe também:

12.1 E considera que esses constrangimentos foram sendo ultrapassados ao longo da consolidação do programa? De que forma?
13. De que forma é feita a monitorização do projeto?
14. Desde a sua implementação, considera que o projeto permitiu uma melhoria no desempenho e nos resultados escolares dos alunos do 1º ciclo?
15. Considera que existe uma correlação entre a melhoria do sucesso escolar e a aplicação da medida Fénix?
16. Que indicadores permitem verificar esta correlação?
17. Pensa que, paralelamente à melhoria dos resultados escolares, houve outras mudanças, na sequência da implementação do projeto? Quais?
18. Que balanço geral faz do projeto desde a sua implementação?
19. Quais são as suas perspetivas para a continuidade do projeto?

Anexo 3 – Guião de entrevista aos professores do 1º ciclo

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação e motivação para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista Garantir o respeito por princípios éticos e de anonimato 	<ul style="list-style-type: none"> Informar os entrevistados sobre o propósito do estudo a desenvolver (tema e objetivos). Solicitar a colaboração dos entrevistados na medida em que o seu contributo é importante para o êxito do trabalho de investigação Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevista Garantir informação sobre os resultados da investigação Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista 	
Caracterização profissional	Conhecer o percurso profissional dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar aos entrevistados o preenchimento de uma ficha individual de caracterização. 	
Políticas educativas e sucesso escolar	Conhecer a perspectiva/opinião dos entrevistados relativamente às recentes políticas educativas no que concerne à problemática do insucesso escolar (PNPSE)	<p>1. Qual é a vossa opinião sobre as atuais medidas de políticas educativas face à problemática do insucesso escolar, nomeadamente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, promulgado em abril de 2016?</p> <p>Questão coadjuvante:</p> <p>1.1. Pensam que estas medidas são exequíveis na maioria das escolas e têm potencial para reduzir o insucesso?</p>	
	Recolher as perspetivas dos entrevistados quanto às causas do insucesso escolar	2. Na vossa opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar?	
	Compreender as prioridades na promoção do sucesso	3. O que consideram prioritário trabalhar e/ou modificar na Escola, enquanto organização	

	escolar, na ótica dos entrevistados	educativa, para combater o insucesso escolar?	
Projeto Fénix	Aferir o conhecimento sobre o Projeto Fénix e os pontos fortes do projeto para os entrevistados	4. Tinham algum conhecimento do projeto/metodologia Fénix, antes da sua implementação neste agrupamento?	
		5. Algum de vós já tinha anteriormente aplicado a metodologia Fénix, noutra escola?	
		6. Como definem a metodologia Fénix?	
		7. Na vossa opinião, quais são os aspetos mais fortes do Projeto Fénix?	
	Averiguar a receptividade inicial dos entrevistados face à aplicação do projeto Fénix	8. Qual foi a vossa primeira reação face à apresentação da metodologia Fénix?	
	Conhecer a forma como o projeto foi divulgado e aplicado no 1º ciclo	9. De que forma as lideranças de topo e intermédias divulgaram/apresentaram o projeto?	
	Conhecer a preparação dos entrevistados para a implementação do Projeto Fénix	10. Que preparação prévia tiveram para implementar o projeto (antes da sua concretização nas salas de aula)?	
		11. Consideram que a (in)formação que tiveram à abordagem do Projeto Fénix respondeu às vossas necessidades e permitiu uma melhor perceção do mesmo?	
	Conhecer as perspetivas dos entrevistados relativamente à aplicação continuada do projeto (a vários níveis, organizacional, pedagógico e profissional)	12. Na vossa perspetiva, quais são os pontos/aspetos fortes deste projeto a nível organizacional e pedagógico?	
		13. E os pontos fracos ou constrangimentos encontrados na aplicação do projeto?	
		14. Se não se referirem a este aspeto antes, perguntar:	

		O trabalho colaborativo é apontado como um dos pontos fortes da metodologia Fénix. Concordam?	
		15. E, na vossa opinião, a implementação da metodologia Fénix influenciou efetivamente o trabalho colaborativo entre professores e se sim, em que medida?	
		16. Quais são os aspetos que podiam ser melhorados?	
	Averiguar a receptividade, inicial e atual, dos alunos	17. Que receptividade inicial tiveram os alunos relativamente este novo modelo de organização pedagógica?	
		18. Como evolui a perceção que tinham os alunos do Projeto Félix ao longo da sua implementação?	
	Indagar os efeitos que o projeto operou na melhoria dos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos	19. Considera que a implementação do projeto Fénix contribuiu para a melhoria do desempenho e dos resultados escolares dos alunos com baixo rendimento escolar?	
		20. Considera que existe uma correlação entre a melhoria do sucesso escolar e a aplicação da medida Fénix?	
		21. Que indicadores permitem verificar esta correlação?	
	Identificar as mudanças que o projeto provocou na Escola	22. Pensa que, paralelamente à melhoria dos resultados escolares, houve outras mudanças, na sequência da implementação do projeto? Quais?	
	Avaliação e impacto do Projeto Fénix no 1º Ciclo	23. Que balanço faz do projeto?	
		24. Quais são as suas perspetivas quanto à continuidade do projeto?	

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

1. Qual é a vossa opinião sobre as atuais medidas de políticas educativas face à problemática do insucesso escolar, nomeadamente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, promulgado em abril de 2016?

Questão coadjuvante (se os entrevistados não referirem estes aspetos):

1.1. Pensam que estas medidas são exequíveis na maioria das escolas e têm potencial para reduzir o insucesso?

2. Na vossa opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar?

3. O que consideram prioritário trabalhar e/ou modificar na Escola, enquanto organização educativa, para combater o insucesso escolar?

4. Tinham algum conhecimento do projeto/metodologia Fénix, antes da sua implementação neste agrupamento?

5. Algum de vós já tinha anteriormente aplicado a metodologia Fénix, noutra escola?

6. Como definem a metodologia Fénix?

7. Na vossa opinião, quais são os aspetos mais fortes do Projeto Fénix?

8. Qual foi a vossa primeira reação face à apresentação da metodologia Fénix?

9. De que forma as lideranças de topo e intermédias divulgaram/apresentaram o projeto?

10. Que preparação prévia tiveram para implementar o projeto (antes da sua concretização nas salas de aula)?

11. Consideram que a (in)formação que tiveram à abordagem do Projeto Fénix respondeu às vossas necessidades e permitiu uma melhor perceção do mesmo?

12. Na vossa perspetiva, quais são os pontos/aspetos fortes deste projeto a nível organizacional e pedagógico?

13. E os pontos fracos ou constrangimentos encontrados na aplicação do projeto?

14. *Se não se referirem a este aspeto antes, perguntar:* O trabalho colaborativo é apontado como um dos pontos fortes da metodologia Fénix. Concordam?
15. E, na vossa opinião, a implementação da metodologia Fénix influenciou efetivamente o trabalho colaborativo entre professores e se sim, em que medida?
16. Quais são os aspetos que podiam ser melhorados?
17. Que recetividade inicial tiveram os alunos relativamente este novo modelo de organização pedagógica?
18. Como evolui a perceção que tinham os alunos do Projeto Fénix ao longo da sua implementação?
19. Considera que a implementação do Projeto Fénix contribuiu para a melhoria do desempenho e dos resultados escolares dos alunos com baixo rendimento escolar?
20. Considera que existe uma correlação entre a melhoria do sucesso escolar e a aplicação da medida Fénix?
21. Que indicadores permitem verificar esta correlação?
22. Pensam que, paralelamente à melhoria dos resultados escolares, houve outras mudanças, na sequência da implementação do projeto? Quais?
23. Que balanço faz do projeto?
24. Quais são as suas perspetivas quanto à continuidade do projeto?

Anexo 4 – Ficha individual de caracterização dos professores entrevistados

“CONTRIBUTO DO PROJETO FÉNIX NO COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR”

FICHA INDIVIDUAL DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Peço-lhe que preencha esta ficha, que servirá para caracterizar os entrevistados de forma agregada e anónima. Encontra-se garantido o seu anonimato.

01 – Sexo:

Feminino () Masculino ()

02 – Idade: _____ anos (que completa até 31 de dezembro de 2018)

03 – Habilitações académicas:

Bacharelato () Licenciatura ()

Mestrado () Doutoramento () Outra ()

04 – Situação profissional:

QA () QZP ()

Contratado () Outra () Qual? _____

05 – Tempo de serviço: _____ anos (que completa no final do ano letivo 2017/18)

06 – Tempo de serviço no agrupamento: _____ anos (que completa no final do ano letivo 2017/18)

Anexo 5 – Guião do Questionário dirigido aos alunos do 4º ano de escolaridade

Bloco	Objetivo	Itens	Tipo de questão
Projeto Fénix	Conhecer a frequência dos alunos no apoio ninho	1. Já tiveste, desde a tua entrada nesta escola, apoio “ninho”?	Questão dicotómica fechada: sim/não
		1.1. Indica em que ano(s) tiveste apoio “ninho”	Questão de escolha múltipla: <ul style="list-style-type: none"> • 1º ano • 2º ano • 3º ano • 4º ano
	Conhecer as perceções que os alunos “ninho” têm sobre a metodologia Fénix (pontos fortes e inconvenientes)	2. Foi fácil adaptares-te às saídas para o apoio “ninho”?	Questão dicotómica fechada: sim/não
		3. As atividades que fazes no apoio “ninho” são diferentes das que fazes na turma?	Questão fechada: sim/não/às vezes
		4. Achas que as aulas que desenvolves no apoio “ninho” são: <ul style="list-style-type: none"> • Pouco interessantes • Interessantes • Muito interessantes 	Questão em leque fechado
		5. O apoio “ninho” ajuda-te a compreender melhor a matéria... <ul style="list-style-type: none"> • à disciplina de Matemática? • à disciplina de Português? 	Questão fechada: sim/não/ às vezes

		6. No ninho, sentes-te mais apoiado(a) pelo(a) professor(a)?	Questão fechada: sim/não/ às vezes
		7. Sentes que estás mais concentrado e atento no “ninho”?	Questão fechada: sim/não/ às vezes
		8. É mais fácil de aprender no “ninho”?	Questão fechada: sim/não/ às vezes
		9. Sentes-te mais seguro(a) nas tuas aprendizagens, quando regressas à turma?	Questão dicotómica fechada: sim/não
	Indagar os efeitos que o projeto operou na melhoria dos resultados escolares dos alunos “ninho”.	10. Sentes que o apoio “ninho” te ajudou a melhorar os teus resultados escolares?	Questão dicotómica fechada: sim/não
		11. Achas que o apoio “ninho” ajuda os alunos com dificuldades a melhorarem as suas aprendizagens?	Questão dicotómica fechada: sim/não
	Conhecer as perceções que os alunos do grupo Turma têm sobre a metodologia Fénix (pontos fortes e inconvenientes)	2.1. Foi fácil adaptares-te às saídas e entradas dos colegas que vão para o apoio “ninho”?	Questão dicotómica fechada: sim/não
		3.1. As atividades que fazes com o(a) professor(a) Fénix são diferentes das que fazes com o(a) teu(tua) professor(a)?	Questão fechada: sim/não/ às vezes
		4.1. Achas que as aulas que desenvolves com o(a) professor(a) Fénix são: <ul style="list-style-type: none"> • Pouco interessantes • Interessantes • Muito interessantes 	Questão em leque fechado
		5.1. As aulas com o(a) professor(a) Fénix permitem-te melhorar as tuas aprendizagens...	Questão fechada: sim/não/ às vezes

		<ul style="list-style-type: none"> • à disciplina de Matemática? • à disciplina de Português? 	
		6.1. As aulas com o(a) professor(a) Fénix permitem-te expor as tuas dúvidas?	Questão fechada: sim/não/ às vezes
	Indagar os efeitos que o projeto operou na melhoria dos resultados escolares dos alunos, na ótica dos alunos do grupo Turma.	7.1. As aulas com o(a) professor(a) Fénix ajudaram-te a melhorar os teus resultados escolares?	Questão dicotómica fechada: sim/não
		8.1. Achas que o apoio “ninho” ajuda os alunos com dificuldades a melhorarem as suas aprendizagens?	Questão dicotómica fechada: sim/não
	Recolher a opinião dos alunos sobre o projeto Fénix	12. Se quiseres, escreve o que pensas sobre o Projeto Fénix (o “ninho”)	Questão aberta

Anexo 6 – Questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade

“CONTRIBUTO DO PROJETO FÉNIX NO COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR”

Questionário a alunos do 4º ano de escolaridade

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que estou a fazer no âmbito do mestrado em Educação e Formação, na Universidade de Aveiro. Pretendo perceber como o Projeto Fénix foi implementado na tua escola, por isso é importante saber a tua opinião.

Não há respostas certas ou erradas, mas é importante que respondas a todas as questões.

A tua participação é voluntária e o questionário é confidencial e anónimo. **NÃO ESCREVAS O TEU NOME EM NENHUM LOCAL DO QUESTIONÁRIO.**

Percebeste o objetivo deste questionário? Sim ☐ Não ☐

Aceitas responder ao questionário? Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela tua colaboração!

Edite Carmo

O Projeto Fénix é um projeto que permite aos alunos que apresentam algumas dificuldades, a Português e/ou a Matemática, em qualquer momento do seu percurso escolar, conseguir ultrapassá-las. Estes alunos vão com o(a) professor(a) da turma para uma sala à parte, “o ninho”, onde trabalham a matéria que não conseguiram perceber. No mesmo momento, os restantes alunos da turma ficam com a professora de apoio, a professora “Fénix”, a desenvolver outras atividades como, por exemplo, consolidação da matéria dada. Este projeto começou a ser implementado na tua escola no ano letivo de 2015/2016.

1 – Desde a tua entrada nesta escola, já tiveste apoio “ninho”?

Sim ☐

Não ☐

(se respondeste **sim**, segue o **Caminho A**)

(se respondeste **não**, segue o **Caminho B**)

Caminho A

Caminho B

<p>1.1 – Indica em que ano(s) tiveste apoio “ninho”.</p> <p>1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/></p> <p>2 – Foi fácil adaptares-te às saídas para o apoio “ninho”?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>3 – As atividades que fazes no apoio “ninho” são diferentes das que fazes na turma?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>4 – Achas que as aulas que desenvolves no apoio “ninho” são: (assinala com X a tua opinião)</p> <p>Pouco interessantes <input type="checkbox"/> Interessantes <input type="checkbox"/> Muito interessantes <input type="checkbox"/></p> <p>5 – O apoio “ninho” ajuda-te a compreender melhor a matéria...</p> <p>a) de Matemática? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>b) de Português? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>6 – No “ninho”, sentes-te mais apoiado(a) pelo(a) professor(a)?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>7 – Sentes que estás mais concentrado e atento no “ninho”?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>8 – É mais fácil de aprender no “ninho”?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>9 – Sentes-te mais seguro(a) nas tuas aprendizagens quando regressas à turma?</p>	<p>2.1 – Foi fácil adaptares-te às saídas e entradas dos colegas que vão para o apoio “ninho”?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>3.1 – As atividades que fazes com o(a) professor(a) Fénix são diferentes das que fazes com o(a) teu(tua) professor(a)?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>4.1 – Achas que as aulas que desenvolves com o(a) professor(a) Fénix são: (assinala com X a tua opinião)</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco interessantes</p> <p><input type="checkbox"/> Interessantes</p> <p><input type="checkbox"/> Muito interessantes</p> <p>5.1 – As aulas com o(a) professor(a) Fénix permitem-te melhorar as tuas aprendizagens...</p> <p>a) de Matemática? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>b) de Português? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p>
--	--

<p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>10 – Sentes que o apoio “ninho” te ajudou a melhorar os teus resultados escolares? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>11 - Achas que o apoio “ninho” ajuda os alunos com dificuldades a melhorarem as suas aprendizagens? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	<p>6.1 – As aulas com o(a) professor(a) Fénix permitem-te expor as tuas dúvidas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/></p> <p>7.1 – As aulas com o(a) professor(a) Fénix ajudaram-te a melhorar os teus resultados escolares? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>8.1 – Achas que o apoio “ninho” ajuda os alunos com dificuldades a melhorarem as suas aprendizagens? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p style="text-align: center;">Caminho A e Caminho B</p> <p style="text-align: center;">12 – Se quiseres, escreve a seguir o que pensas sobre o Projeto Fénix (o “ninho”):</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

II – Pedidos de consentimento informado

Anexo 7 – Pedido de consentimento informado à Diretora do Agrupamento**PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – DIRETORA DO AGRUPAMENTO**

Esta entrevista enquadra-se numa investigação no âmbito do meu mestrado em Educação e Formação, na especialidade de Administração e Políticas Educativas, ministrado na Universidade de Aveiro.

A temática abordada é o “Contributo do Projeto Fénix no combate ao insucesso escolar”, sendo o objetivo principal deste estudo compreender a forma como o Projeto Fénix foi implementado/aplicado, no 1º ciclo do vosso agrupamento, precisando, para tal, de recolher as perspetivas de alguns intervenientes, entre os quais a diretora do Agrupamento de Escolas. Assim, o seu contributo é essencial para o êxito deste trabalho de investigação.

Encontra-se absolutamente garantido o seu anonimato, assim como do agrupamento de escolas que dirige, que não será identificado em nenhum local do trabalho. Solicito, ainda, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista. Os dados recolhidos serão depois transcritos e toda a informação gravada será posteriormente apagada.

De acordo com o despacho nº15 847/2007, este guião de entrevista foi autorizado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, com o n.º de registo XXXXXXXXX.

Se desejar, após a sua conclusão e respetiva defesa, ser-lhe-á disponibilizado o relatório final da dissertação.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

Edite Carmo

(XXXXXXXXXXXX)

Declaro que:

- a) Fui informada acerca do tema e objetivos deste estudo.
b) Aceito ser entrevistada.

Sim ☐ Não ☐
Sim ☐ Não ☐

Data: ____/____/2018

Assinatura (não será tornada pública): _____

Anexo 8 – Pedido de consentimento informado à Coordenadora do Projeto Fénix**PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – COORDENADORA DO PROJETO FÉNIX**

Esta entrevista enquadra-se numa investigação no âmbito do meu mestrado em Educação e Formação, na especialidade de Administração e Políticas Educativas, ministrado na Universidade de Aveiro.

A temática abordada é o “Contributo do Projeto Fénix no combate ao insucesso escolar”, sendo o objetivo principal deste estudo compreender a forma como o Projeto Fénix foi implementado/aplicado, no 1º ciclo do vosso agrupamento, precisando, para tal, de recolher as perspetivas de alguns intervenientes, entre os quais a coordenadora do Projeto Fénix. Assim, o seu contributo é essencial para o êxito deste trabalho de investigação.

Encontra-se absolutamente garantido o seu anonimato, assim como do agrupamento de escolas que dirige, que não será identificado em nenhum local do trabalho. Solicito, ainda, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista. Os dados recolhidos serão depois transcritos e toda a informação gravada será posteriormente apagada.

De acordo com o despacho nº15 847/2007, este guião de entrevista foi autorizado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, com o n.º de registo XXXXXXXXX.

Se desejar, após a sua conclusão e respetiva defesa, ser-lhe-á disponibilizado o relatório final da dissertação.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

Edite Carmo

(XXXXXXXXXX)

Declaro que:

a) Fui informada acerca do tema e objetivos deste estudo.

Sim ☐ Não ☐

b) Aceito ser entrevistada.

Sim ☐ Não ☐

Data: ____/____/2018

Assinatura (não será tornada pública): _____

Anexo 9 – Pedido de consentimento informado aos professores do 1º Ciclo**PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – PROFESSORES DO 1º CICLO**

Esta entrevista enquadra-se numa investigação no âmbito do meu mestrado em Educação e Formação, na especialidade de Administração e Políticas Educativas, ministrado na Universidade de Aveiro.

A temática abordada é o “Contributo do Projeto Fénix no combate ao insucesso escolar”, sendo o objetivo principal deste estudo compreender a forma como o Projeto Fénix foi implementado/aplicado, no 1º ciclo do vosso agrupamento, precisando, para tal, de recolher as perspetivas de alguns intervenientes, entre os quais os professores do 1º ciclo, titulares de turma e de apoio educativo. Assim, o seu contributo é essencial para o êxito deste trabalho de investigação.

Encontra-se absolutamente garantido o seu anonimato, assim como do agrupamento de escolas que dirige, que não será identificado em nenhum local do trabalho. Solicito, ainda, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista. Os dados recolhidos serão depois transcritos e toda a informação gravada será posteriormente apagada.

De acordo com o despacho nº15 847/2007, este guião de entrevista foi autorizado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, com o n.º de registo XXXXXXXX.

Se desejar, após a sua conclusão e respetiva defesa, ser-lhe-á disponibilizado o relatório final da dissertação.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

Edite Carmo

(XXXXXX)

Declaro que:

a) Fui informado/a acerca do tema e objetivos deste estudo.

Sim ☐ Não ☐

b) Aceito ser entrevistado/a.

Sim ☐ Não ☐

Data: ____/____/2018

Assinatura (não será tornada pública): _____

Anexo 10 – Pedido de consentimento informado aos encarregados de educação**PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**Exmo. Sr. ou Sr.^a.

Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Educação e Formação, na especialidade de Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, sobre o tema “Contributo do Projeto Fénix no combate ao insucesso escolar”, Edite Carmo pretende aplicar um inquérito por questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade. O seu objetivo é recolher as perspetivas dos alunos sobre a forma com o Projeto Fénix foi implementado/aplicado no 1º Ciclo. O questionário demora cerca de 10 minutos a ser respondido.

Este estudo tem um interesse exclusivamente académico e científico, estando sempre garantido e salvaguardado o anonimato dos alunos inquiridos assim como a confidencialidade dos dados recolhidos.

De acordo com o despacho nº15 847/2007, este questionário foi autorizado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, com o n.º de registo XXXXXXXXXX.

Solicita-se a sua autorização para o seu educando preencher o referido questionário, preenchendo e devolvendo o destacável abaixo.

Edite Carmo
(XXXXXXXXXX)

Eu: _____, Encarregado(a) de Educação
do(a) aluno(a): _____, n.º. _____

Turma: _____, declaro que:

- c) Fui informado acerca do tema e objetivos deste estudo. Sim ☐ Não ☐
- d) Autorizo o preenchimento, pelo meu educando, do Questionário. Sim ☐ Não ☐

Data: ____/____/2018

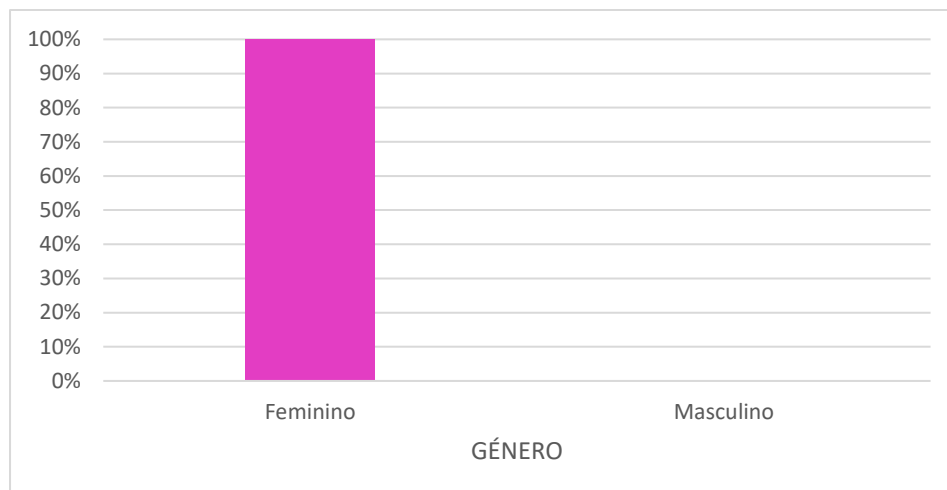
Assinatura do Encarregado(a) de Educação: _____

III – Resultados

Anexo 11 – Fichas individuais de caracterização dos professores entrevistados_

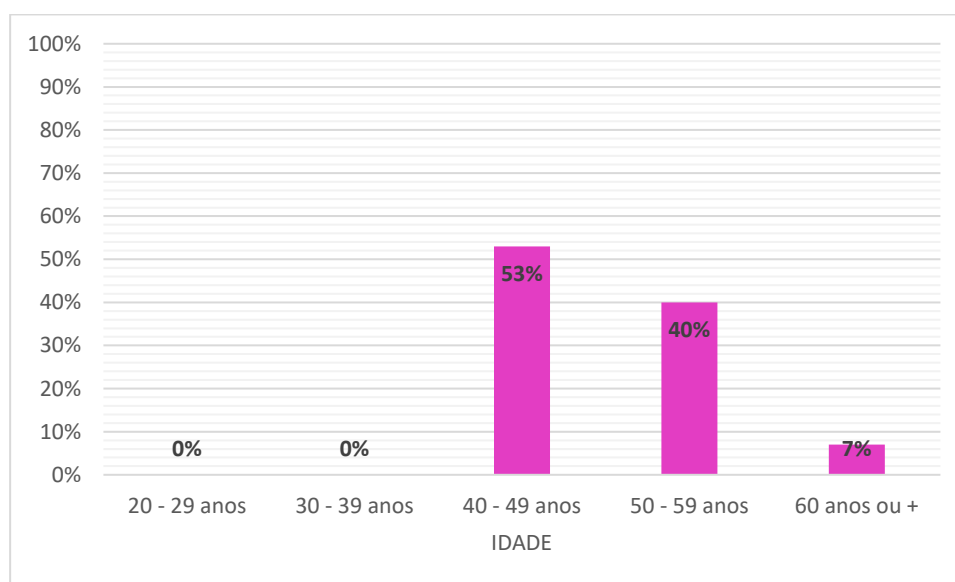
Apresentação dos resultados

Gráfico 4_ Caracterização dos entrevistados segundo o género

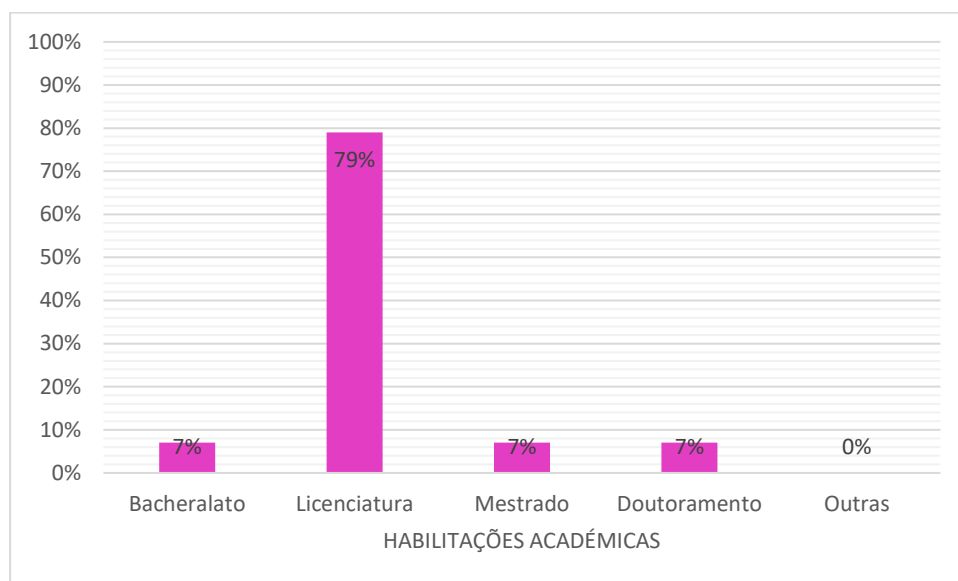


Todos os entrevistados são do género feminino.

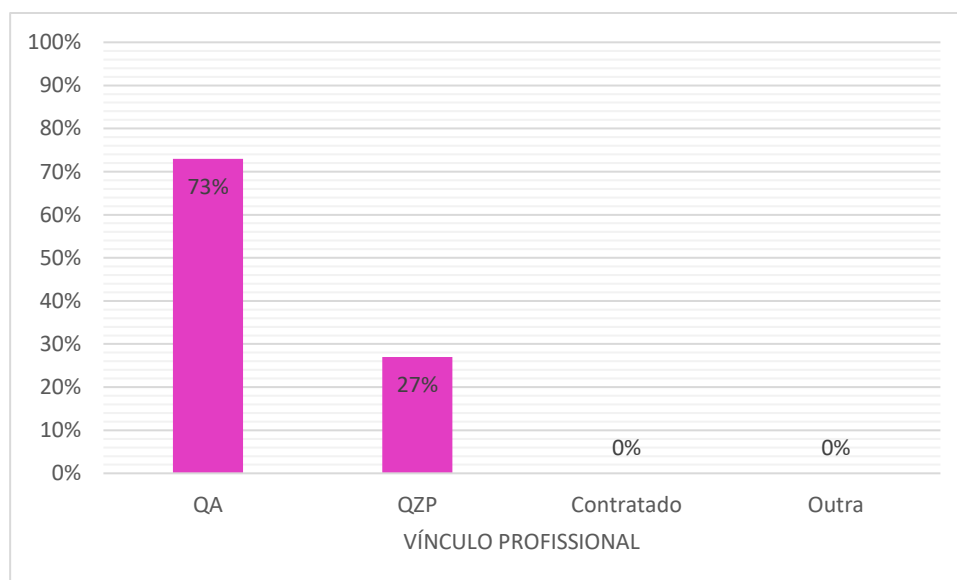
Gráfico 5_ Caracterização dos entrevistados segundo o escalão etário



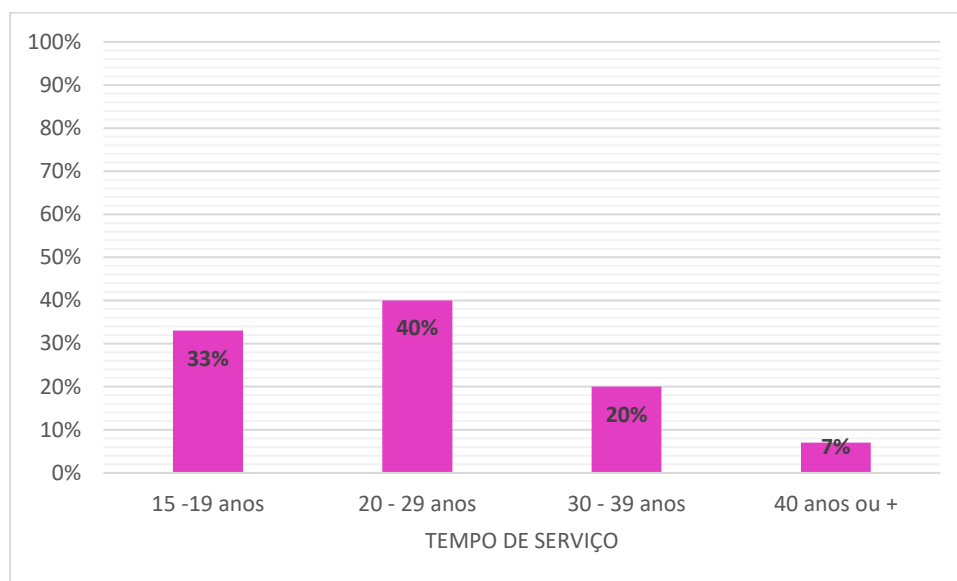
Relativamente ao escalão etário dos entrevistados, verifica-se que se encontra acima dos 40 anos, sendo a faixa dos 40 aos 49 anos mais representativa.

Gráfico 6_ Caracterização dos entrevistados segundo as habilitações académicas

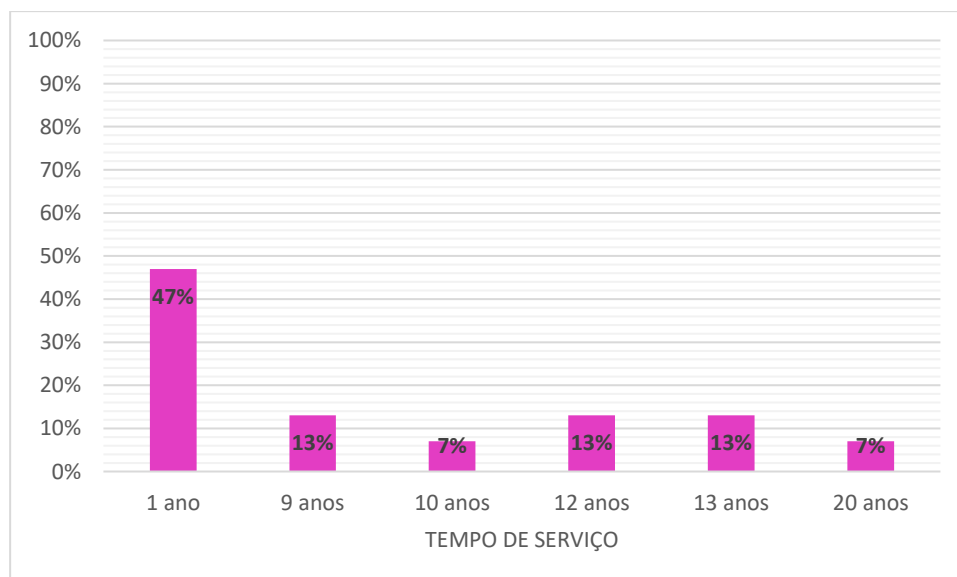
A larga maioria dos entrevistados é licenciada. Catorze por cento (correspondente a 2 professores) possuem habilitações superiores à licenciatura.

Gráfico 7_ Caracterização dos entrevistados segundo a situação/vínculo profissional

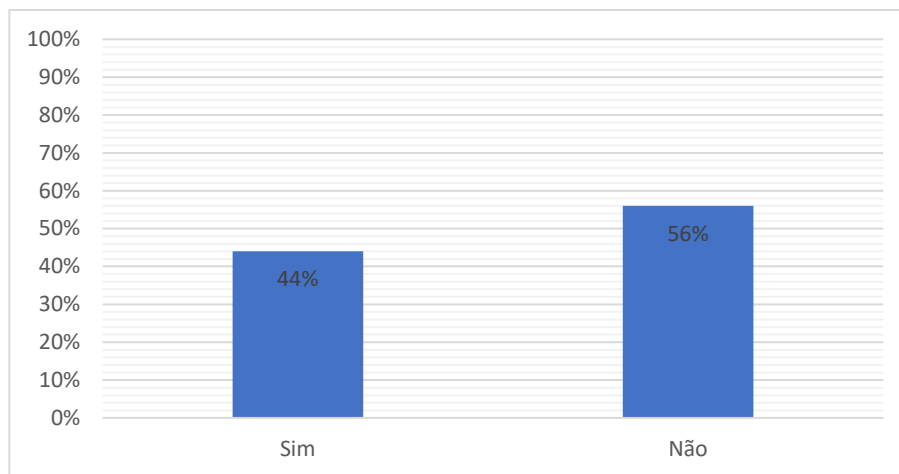
A maioria dos entrevistados pertence ao Quadro de Agrupamento. Vinte e sete por cento pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Gráfico 8_ Caracterização dos entrevistados segundo o tempo de serviço

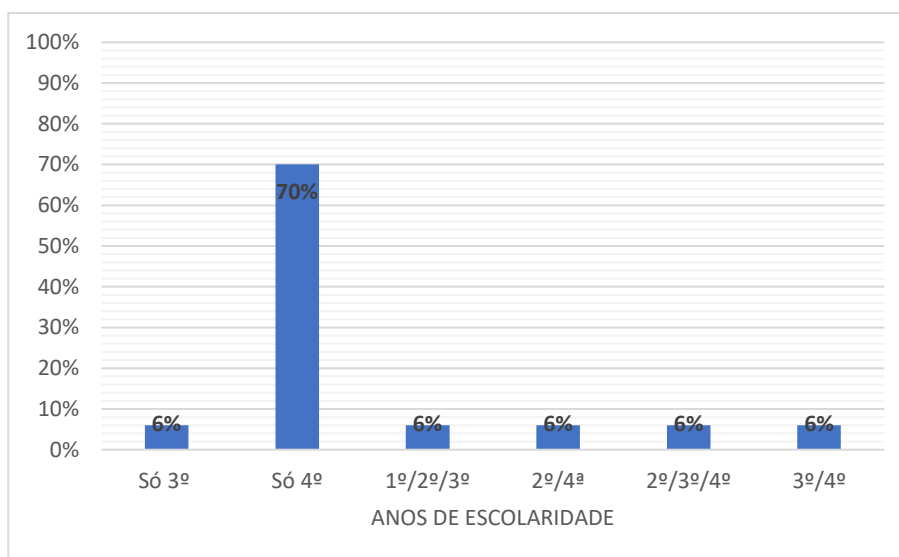
De acordo com os dados do gráfico 5, verificamos que a maioria dos docentes possui entre 20 a 29 anos de tempo de serviço docente. Podemos também observar que nenhum dos entrevistados leciona há menos de 15 anos.

Gráfico 9_ Caracterização dos entrevistados segundo o tempo de serviço no agrupamento

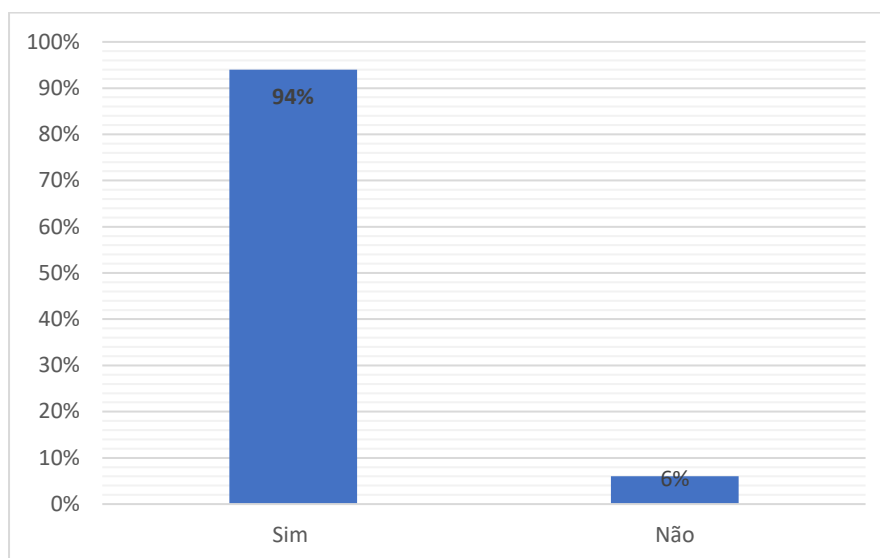
A maioria dos professores (53%) leciona há mais de 4 anos no agrupamento, revelando alguma estabilidade docente. Observamos que esses mesmos professores iniciaram a implementação do Projeto Fénix.

Anexo 12 – Inquéritos por questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade_ Apresentação dos resultados**Gráfico 10_ Caracterização dos inquiridos relativamente à frequência no apoio “ninho”**

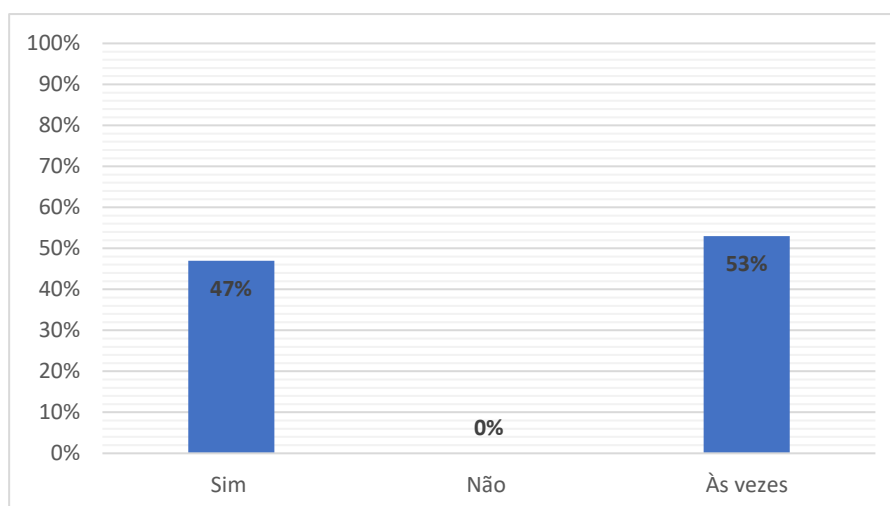
Dos 39 alunos inquiridos, podemos observar que 44% (num total de 17 alunos) tiveram, nalgum momento do seu percurso escolar, apoio “ninho”.

Gráfico 11_ Indicação dos anos de escolaridade em que os inquiridos Caminho A tiveram apoio “ninho”

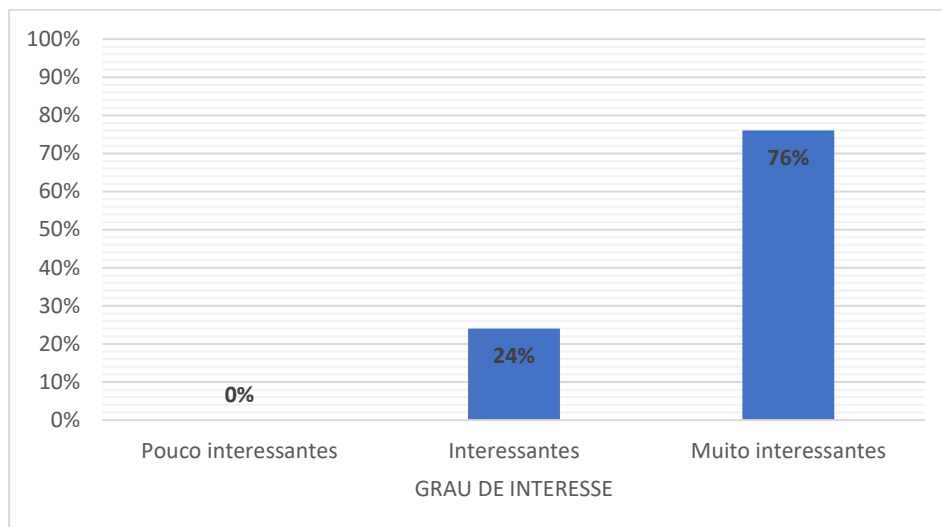
No que respeito aos anos de escolaridade em que tiveram apoio “ninho”, podemos ver que a maioria dos inquiridos (70% – 12 alunos) teve apoio apenas no último ano de conclusão do 1º Ciclo. Vinte e quatro por cento (correspondente a 4 alunos) tiveram apoio “ninho” mais de que 1 ano de escolaridade e apenas um aluno (6%) teve apoio no 3º ano de escolaridade.

Gráfico 12_ Adaptação às saídas para o apoio “ninho”

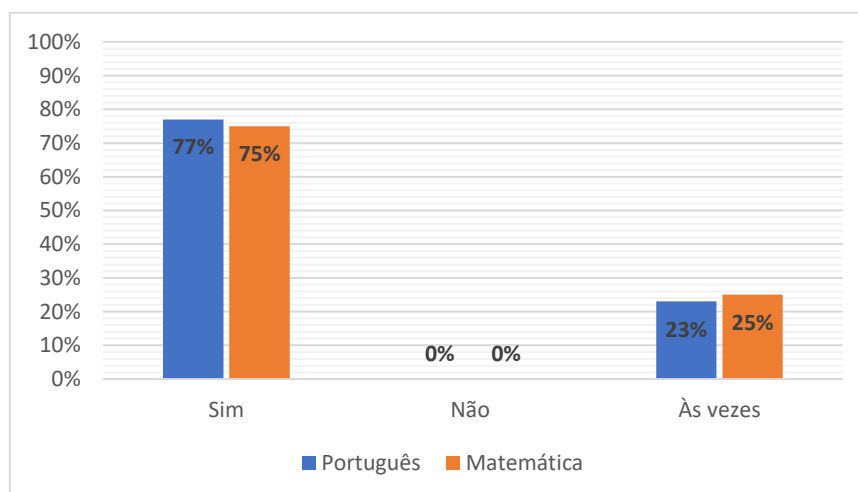
Relativamente à pergunta 2 (Foi fácil adaptares-te às saídas para o apoio “ninho?”), podemos concluir que a larga maioria dos alunos (94% – 16 alunos) se adaptou a nova orgânica da metodologia Fénix.

Gráfico 13_ Diferenciação pedagógica no apoio “ninho”

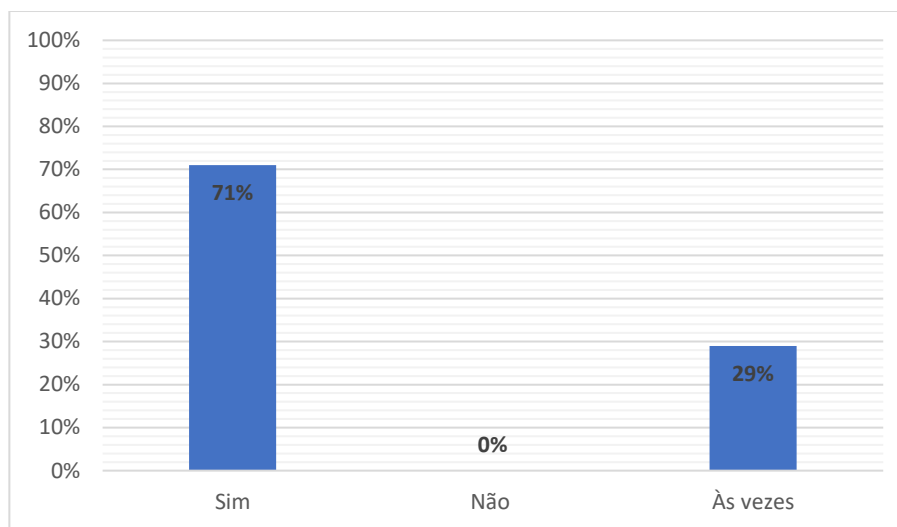
Na perceção da maioria dos alunos (53% – 9 alunos), as atividades desenvolvidas no apoio nem sempre foram diferenciadas comparativamente às que fazem habitualmente na turma.

Gráfico 14_ Grau de interesse das aulas no apoio “ninho”

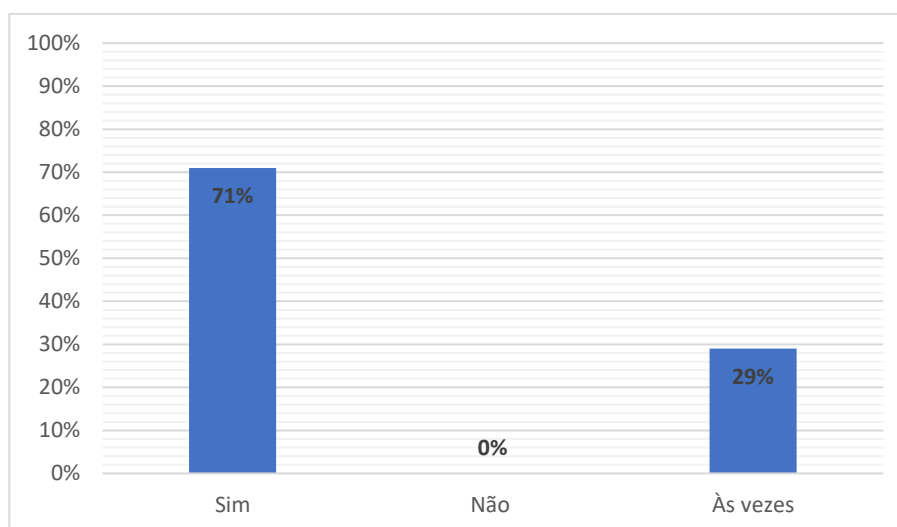
Neste gráfico podemos observar a percepção dos alunos relativamente ao grau de interesse das aulas de apoio “ninho”, sendo que a maioria (76% - 13 alunos) considera que são muito interessantes. Nenhum aluno teve uma percepção negativa.

Gráfico 15_ Eficácia do apoio “ninho” nas disciplinas de Português e de Matemática

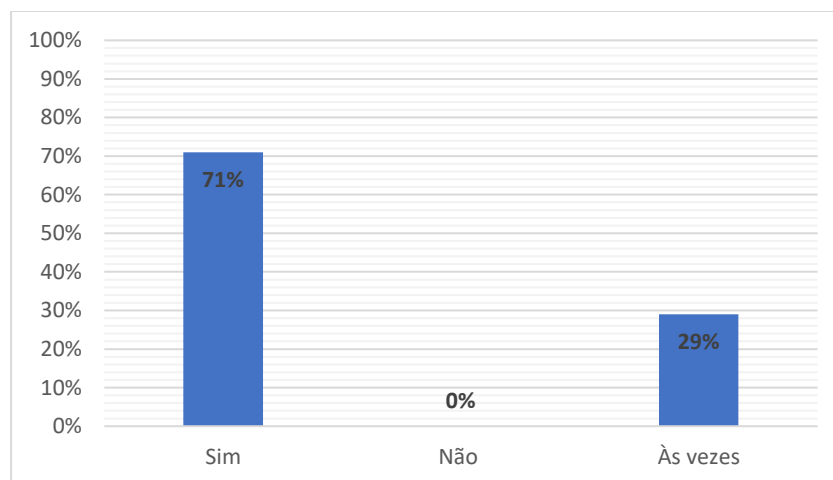
À pergunta 5 (O apoio “ninho” ajuda-te a compreender melhor a matéria?), a maioria dos alunos concorda que, quando estão no “ninho”, têm uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares em ambas as disciplinas estruturantes.

Gráfico 16_ Qualidade do apoio “ninho” prestado pelo professor titular da turma

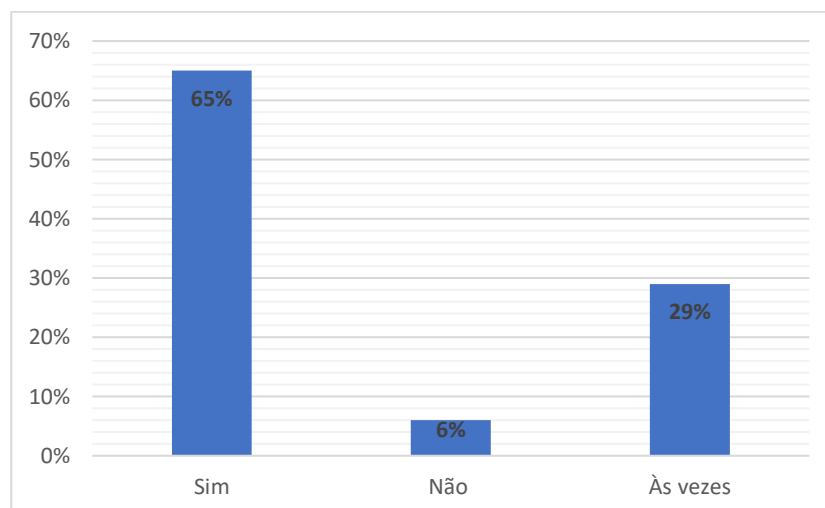
A maioria dos alunos (71% – 12 alunos) sente-se apoiada pelo professor quando está no grupo “ninho”.

Gráfico 17_ Concentração e atenção no apoio “ninho”

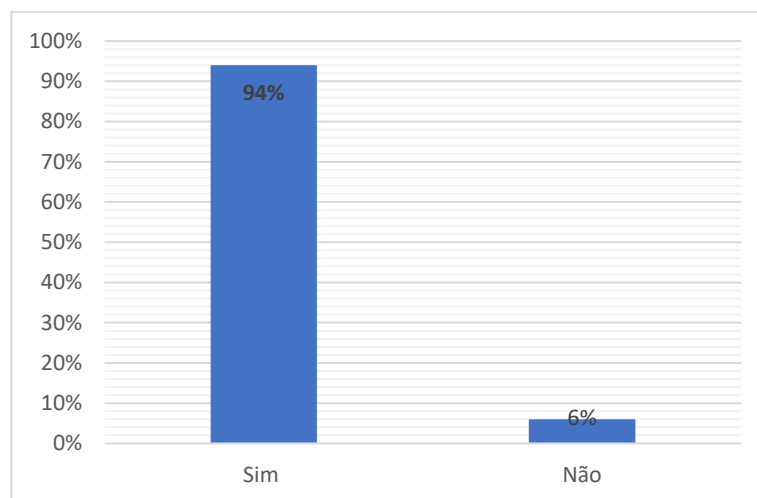
A maioria dos alunos considera também que fica mais concentrada e atenta quando está no apoio “ninho”.

Gráfico 18_ Facilidade em aprender no “ninho”

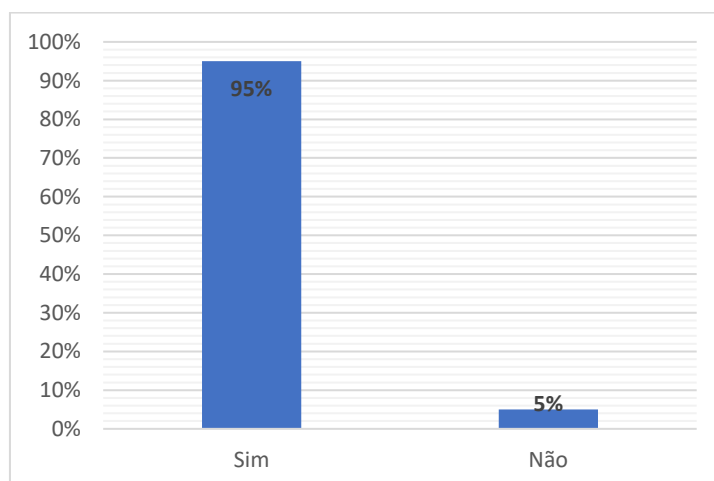
A maioria dos alunos apoiados pensa que, no grupo “ninho”, as aprendizagens são mais fáceis de apreender.

Gráfico 19_ Segurança na aquisição das aprendizagens, em contexto de turma, dos alunos “ninho”

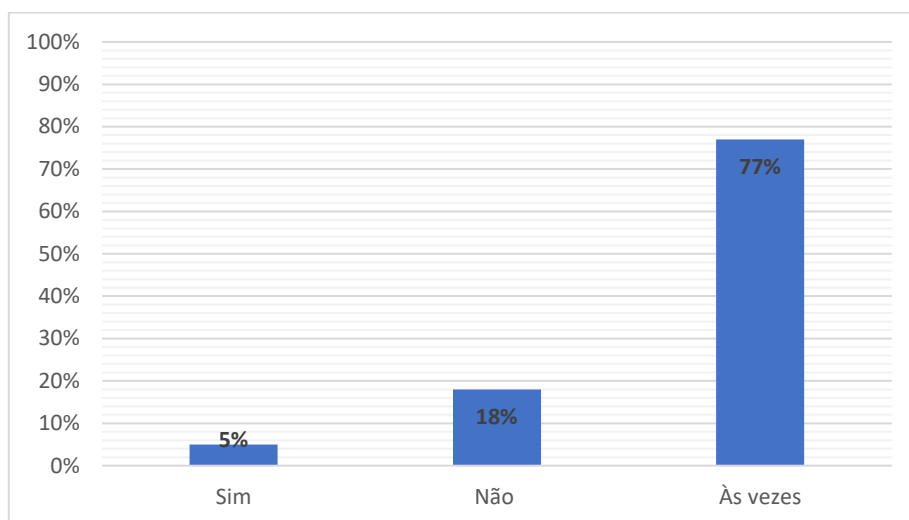
Apesar de uma maioria de alunos (65% – 11 alunos) se sentir segura nas suas aprendizagens quando regressa à turma, perto de um terço dos alunos (35% - 6 alunos) ainda evidencia algum receio.

Gráfico 20_ Melhoria dos resultados dos alunos “ninho”

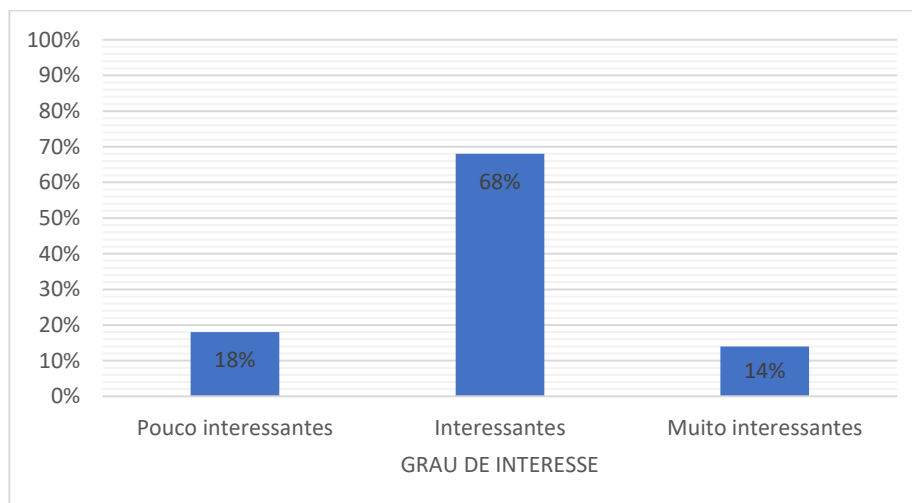
Uma larga maioria dos alunos (94% – 16 alunos) atribui a melhoria dos seus resultados ao apoio dado pelo professor no grupo “ninho”.

Gráfico 21_ Adaptação do grupo Turma às saídas e entradas dos alunos do grupo “ninho”

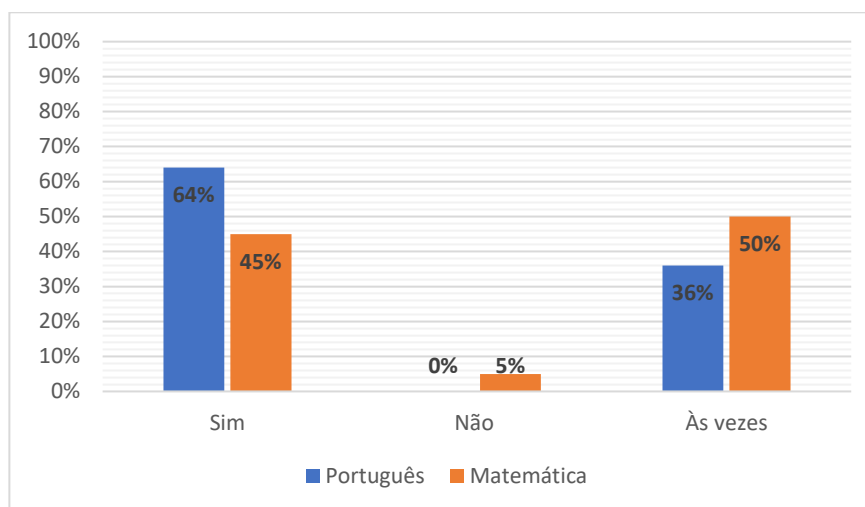
A adaptação à nova dinâmica introduzida pela metodologia Fénix foi quase unânime por parte dos alunos que nunca tiveram apoio “ninho” (95 % - 21 alunos).

Gráfico 22_ Diferenciação pedagógica no grupo Turma

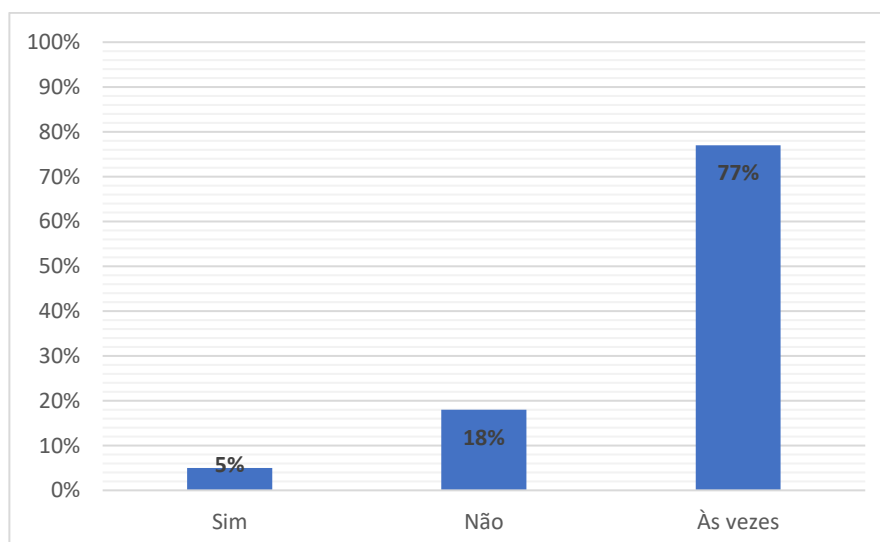
A maioria dos alunos do grupo Turma considera que as atividades desenvolvidas pelo professor Fénix nem sempre diferem das realizadas com o professor titular de turma.

Gráfico 23_ Grau de interesse das aulas no grupo Turma

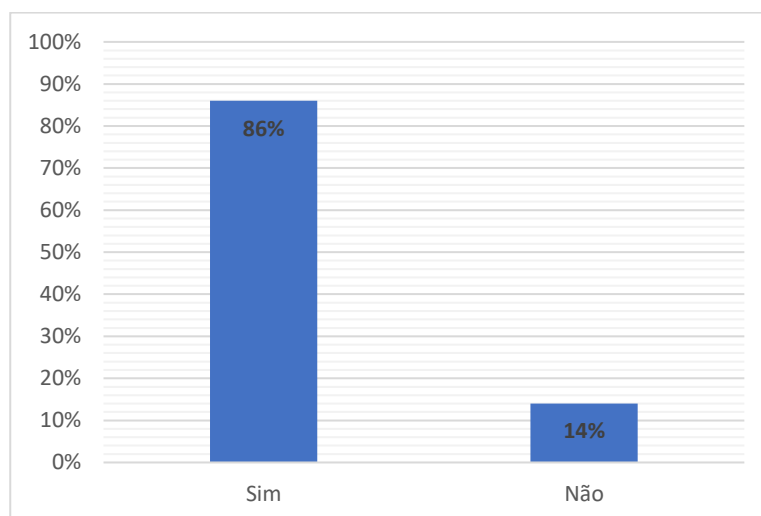
Podemos observar que o interesse das aulas dadas pelo professor Fénix é positivo na perspetiva de uma larga maioria de alunos do grupo Turma, pois 68% acharam-nas interessantes. Apenas 18% consideraram-nas pouco interessantes.

Gráfico 24_ Melhoria das aprendizagens às disciplinas de Português e de Matemática no grupo Turma

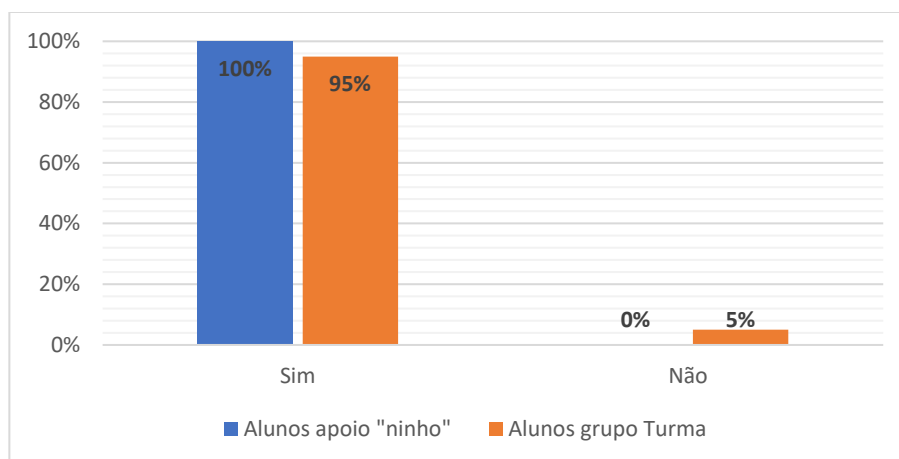
Podemos ver que o trabalho desenvolvido pelo professor Fénix com o grupo Turma contribuiu para a melhoria de algumas aprendizagens nas disciplinas estruturantes de Português e de Matemática.

Gráfico 25_ Exposição das suas dúvidas no grupo Turma

Para a maioria dos alunos (77% – 17 alunos), as aulas com o professor Fénix, nem sempre permitiram expor as suas dúvidas relativamente à matéria dada.

Gráfico 26_ Melhoria dos resultados do grupo Turma

Uma larga maioria de alunos do grupo Turma considera que as aulas com o professor Fénix ajudaram na melhoria dos seus resultados escolares.

Gráfico 27_ Perceção dos alunos quanto à eficácia da metodologia Fénix no apoio dado a alunos com dificuldades

Podemos observar que, tanto para os alunos que tiveram como para os que nunca tiveram apoio “ninho”, houve quase consenso quanto à perceção da eficácia do Projeto Fénix no apoio a aluno com dificuldades de aprendizagem.

Anexo 13 – Registo das respostas dadas pelos alunos na pergunta de aberta do inquérito por questionário

O que pensas sobre o Projeto Fénix (o “ninho”)?

Caminho A	Caminho B
<p>IA_ Eu penso que o Projeto Fénix é bom para os alunos que têm mais dificuldades na aprendizagens.</p> <p>IB_ Eu acho que o Projeto Fénix, é divertido porque treinamos e já sabemos e estamos preparados para o teste.</p> <p>IC_ Eu penso que o projeto Fénix é muito importante para quem tem dificuldades e para ajudar os que não perceberam a matéria.</p> <p>ID_ Eu acho que o Projeto Fénix, é divertido porque treinamos e já sabemos e estamos preparados para o teste.</p> <p>IE_ Eu acho que o projeto fénix é uma coisa boa para mim e para todos para tirar boas notas.</p> <p>IF_ Eu gostaria de estar sempre no ninho.</p>	<p>IG_ Para mim o projeto Fénix é muito importante para algumas pessoas para aprenderem melhor e ficarem com melhores notas.</p> <p>IH_ Eu acho que o projeto fénix é interessante e ajuda a melhorar os conhecimentos pessoais, em termos de testes e alguns questionários de matéria. Aconselho a todos os meus colegas e o trabalho fénix é fixe.</p> <p>IJ_ Eu penso que o projeto Fénix ajuda os alunos a terem melhores resultados escolares.</p> <p>IK_ Eu acho que é uma boa ideia para desenvolver os alunos com mais dificuldades.</p> <p>IL_ Penso que o projeto Fénix ajuda, muito os alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>IM_ Eu penso que o projeto Fénix é uma boa ideia, para explicar aos alunos com mais dificuldades as suas dúvidas.</p> <p>IN_ Para mim o projeto Fénix é muito importante para algumas pessoas para aprenderem melhor e ficarem com melhores notas.</p>

Anexo 14 – Grelha de categorização --- inquéritos por questionário

Tabela 9_ Registo das respostas dadas pelos alunos na pergunta aberta do inquérito por questionário

Categoria_ Eficácia da medida Fénix		
Subcategorias	Unidades de registo	
	Caminho A	Caminho B
Melhoria das aprendizagens	a) “[...] é bom para os alunos que têm mais dificuldades nas aprendizagens.” e) “[...] é divertido porque treinamos e já sabemos [...]”	k) “[...] é muito importante para algumas pessoas para aprenderem melhor” h) “[...] ajuda a melhorar os conhecimentos pessoais, em termos de testes e alguns questionários de matéria.” i) “[...] ajuda os alunos a terem melhores resultados escolares.”
Superação das dificuldades	d) “[...] é muito importante para quem tem dificuldades e para ajudar os que não perceberam a matéria.”	f) “[...] é uma boa ideia para desenvolver os alunos com mais dificuldades.” g) “[...] ajuda, muito os alunos com dificuldades de aprendizagem.” j) “[...] é uma boa ideia, para explicar aos alunos com mais dificuldades as suas dúvidas.”
Melhoria resultados	e) “[...] estamos preparados para o teste. c) “[...]é uma coisa boa para mim e para todos para tirar boas notas.”	k) “[...] e fiquem com melhores notas.”
Desenvolvimento pessoal	b) “Eu gostaria de estar sempre no ninho.”	

Anexo 15 – Quadro de Categorização das Dimensões dos inquéritos por entrevista

Dimensão: Perceção dos entrevistados acerca da problemática do insucesso escolar_ Causas			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores
Matriz individual	Desenvolvimento	<p>E4_ “aquilo que nós notamos... nos miúdos que estão a entrar... começa logo por falta de maturidade. São muito infantis”</p> <p>E7_ “eles como são muito imaturos, algumas crianças são a maior parte até, na minha perspetiva são muito, revelam imaturidade”</p> <p>E10_ “Eu acho que agora os alunos são muito infantis (...) ESTA para mim é a principal causa (...) A imaturidade dos miúdos”</p> <p>E12_ “Também eu acho muita imaturidade.”</p> <p>E10_ “Eu acho que a imaturidade, quando eles chegam aqui, uns bebés autênticos, é muito mais difícil, para nós conseguirmos trabalhar, não é.”</p> <p>E10_ “Mas é a falta de responsabilidade e a imaturidade deles”</p>	Imaturidade/Falta de responsabilidade
	Condições físicas, psicológicas e emocionais	<p>E4_ “são difíceis de... de ter dentro da sala, e isso... depois acaba por... trazer poucos momentos de concentração, aaah ... a capacidade de ouvir (...) têm um poder de atenção, e de, e de ouvir aquilo que se está a dizer muito, muito fraco.”</p> <p>CPF_ “eu acho que é um fator... determinante, as condições físicas, psicológicas, emocionais dos alunos”</p>	Falta de concentração/atenção

	Funções cognitivas	<p>E13 “Falta de neurónios.”</p> <p>E10 “Massa cinzenta”</p> <p>E13 “Os miúdos têm capacidades diferentes.”</p> <p>CPF “temos alunos que... como em todo o país como em todo o mundo penso eu, aaah não têm as mesmas capacidades para, para andar e para voar.”</p>	Capacidades intelectuais /académicas
Fatores socioculturais	Background familiar/nível socioeconómico	<p>E1 “Eu acho que o próprio meio, não é, também aaah tem essa influência, depois no insucesso, não quer dizer que seja sempre também, há situações em que verificamos precisamente o oposto”</p> <p>E2 “o meio, aaah, e o meio soci... o, o económico está mais que provado que tem muito a ver com o sucesso e insucesso, não é tudo, mas, mas conta bastante”</p> <p>E14 “Falta... Sim. O meio sócio... o meio ambiente, os fatores... socioeconómicos, também. E aliás há vários estudos que comprovam isso.”</p> <p>E13 “Mas, por exemplo, na minha turma, notava-se bem que os que vinham de famílias mais desfavorecidas, eram realmente os que tinham mais dificuldades.</p> <p>E13 “Então já estive na XXX ... (<i>E15_ Bem pior</i>) Sim, sim. Por isso acho que o meio socioeconómico é fundamental.”</p> <p>CPF “A questão da origem social dos alunos, é, na minha opinião, é muito importante (...) a origem social das crianças é um fator determinante (...) a origem social dos alunos tem muita influência.”</p> <p>CPF “Porque as crianças que já estão num meio social mais desfavorecido, naturalmente já têm, à partida condições, desfavoráveis para... terem o seu insucesso escolar.”</p> <p>DA “Uma delas aaah prende-se com... o contexto sócio...económico dos alunos. Sabemos que são os alunos, mais frágeis, do ponto de vista</p>	Origem social/Handicap social

		da... do sucesso escolar aaah são aqueles, que têm menores... expetativas mais baixas e cuja família também não valorizam tanto a escola.”	
	Nível sociocultural	<p>E2_ “E outra situação que eu também concordo, é a própria literacia dos pais ... que, não quer dizer que seja sempre mas eu acho que também influencia bastante”</p> <p>E2_ “mas o próprio meio cultural dos pais, aaah, a importância que dão não é só aos saberes académicos mas também ao despertar de, de outros conhecimentos que, depois de uma forma ou de outra acaba por influenciar também os, académicos”</p> <p>E13_ “O acesso aos livros logo de pequeninos, muitas outras situações que as famílias, com mais formação proporcionam, aquelas que não têm meios não proporcionam.”</p> <p>CPF_ “Também considero que, as... habilitações literárias, a formação, dos pais também tem, é um fator preponderante.”</p> <p>CPF_ “mas têm... melho... maiores habilitações académicas podem ter umas expetativas em relação à escola, em que valorizam a escola de uma forma diferente dos que não o têm”</p> <p>CPF_ “Também não é só a minha opinião, também há estudos que dizem que as próprias, as habilitações das mães particularmente, têm uma grande influência sobre o, sucesso ou insucesso escolar dos seus filhos e portanto isso eu acho que, é um fator a considerar”</p>	Literacia, cultura e habilitações académicas dos pais
	Família	E5_ “Alguma falta também de acompanhamento por parte de alguns pais (...) e os pais têm pouco tempo (...) e às vezes as crianças no 1º ano, acho que, 10 minutos era suficiente em casa para os pais os acompanhar e se calhar para os ajudarem um bocadinho, em vez de ter mais uma hora ou duas no ATL”	Envolvimento/acompanhamento Parental

		<p>E3 “à medida que nós vamos conhecendo as famílias, aaah conseguimos entender melhor o comportamento, a falta de autonomia, a falta de concentração das crianças (...) essa percepção é plena porque aquelas crianças que... se nota um acompanhamento por parte dos pais mais diário (...) que os pais os acompanha mais diariamente, em sala de aula, são crianças mais concentradas, mais calmas, mais autónomas”</p> <p>E14 “um pouco a falta de... (...) articulação com o encarregado de educação, porque quando há falhas a esse nível no seio familiar aaah, portanto, se houver, uma boa articulação, uma boa... entre professor e família, isso, muitas vezes é, colmatado, outras vezes não.”</p> <p>CPF “Porque a nível de acompanhamento em casa não têm”</p> <p>E1 “há uma outra questão, outra vertente (...) que tem a ver também com a valorização da escola (...) a importância que se dá à escola e a importância que se dá ao aprender (...) a importância que se dá àquilo que se aprende ou para que é que serve a escola, portanto, isso também vem de uma cultura, familiar”</p> <p>E2 “Concordo plenamente com a E1 na valorização da escola”</p> <p>CPF “porque os pais também nas representações que têm da escola, nas expectativas em relação à escolaridade dos seus filhos, também não têm as mesmas representações que têm os outros meios sociais.”</p> <p>E1 “é comum em termos de discurso ouvirmos dizer: “Ah! Porque também tinha dificuldades eu também era assim (...) porque também andei não sei quantos anos para fazer o 1º Ciclo e para fazer o 2º Ciclo”</p> <p>E9 “umas, das causas, destes, o problema são famílias destruturadas”</p>	<p>Valorização da educação pelos pais/perspetivas parentais</p> <p>Reprodução congénita/hereditariedade</p> <p>Destruturção familiar</p>
--	--	---	--

		<p>E2_ “E, e, há miúdos que as vivências deles, apesar de estarmos em pleno século XXI são muito, muito limitadas, é o centro comercial, é a Playstation, é a televisão, aaah, e outro, um ou outro, um ou outro meio-audiovisual que tenham mas depois em termos do despertar cultural, por norma, aaah, é muito baixo e aí já abrange às vezes várias, não é só o socioeconómico baixo mas às vezes até o médio e o, e o alto. Mas eu acho que as próprias vivências dos miúdos em termos culturais também os ajuda a despertar para o interesse do saber e inclusive os académicos, de escola.”</p> <p>E10_ “Porque depende daquilo que foram trabalhadas, de como são trabalhados na família. O ambiente familiar também conta.”</p> <p>E11_ “Os interesses são diferentes também.”</p> <p>E10_ “Não é capacidades, eu acho que têm um nível de... (<i>E11_ um estímulo</i>) um estímulo, sim, e um desenvolvimento diferentes dos nossos cá. Porque os nossos cá, coitados, há muitos miúdos aqui que fazem o quê, que vão para casa, saem daqui e vão para casa, de casa vão para a escola. Quer dizer... todo o outro meio envolvente e todos os estímulos que, lhes possam ser dados, eles não os têm.”</p> <p>E10_ “É o estímulo, (<i>E13_ pois</i>) é o poder, chegar ao pé do meu filho e dizer-lhe olha hoje vamos ao cinema, ó filho hoje vamos a uma biblioteca, vamos ver como é, qual é a estrutura, eu... aqui, o meio ambiente aqui, não me parece... que... e não estou a dizer que se é culpa do pai se é culpa do filho, não quero saber nada disso, é... acho que os miúdos não são estimulados, (<i>E12_ Logo no vocabulário</i>) não são trabalhados para... logo, ninguém nasce ensinado.”</p> <p>E10_ “Agora se tu não trabalhas o miúdo e se tu não estimulas o miúdo, é claro que ele vai ficar, estagno.”</p> <p>E12_ “Olha depende também um bocado da curiosidade. Os estímulos dos pais independentemente de, do... da pessoa.”</p>	Falta de estímulo
--	--	--	-------------------

	Tempo atuais/sociedade moderna	<p>E9_ “o tipo de sociedade que se vive. Aaah que determina uma grande instabilidade emocional nos, nas crianças, que se vai repercutir depois na concentração e no interesse. Acho que é um fator que também contribui bastante pra, pronto pro insucesso.”</p> <p>E7_ “Falando talvez dos alunos mais, com mais idade, também considero que a... a pouca perspectiva, a falta de perspectiva que têm relativamente ao futuro, aaah o facto de pensarem que se calhar, o facto de andarem na escola não, os leve a ter um dia mais tarde um emprego. Aaah tem a ver também com a sociedade, com o desemprego que existe na atualidade, faz com que eles realmente se desmotivem, bastante, bastante... de todos os assuntos relacionados com a escola.”</p> <p>E10_ “Porque as pessoas agora vivem, num constante stresse, num, numa constante ansiedade aaah de fazer sempre mais, mais, mais... (...)mas essas famílias que tu dizes que são muitas vezes, que não têm dificuldades económicas, aaah muitas vezes, coitados, os pais até poderiam fazer mais qualquer coisa, mas não fazem por falta de tempo, porque alegam falta de tempo.”</p>	<p>Falta de expectativas e de interesse dos alunos</p> <p>Falta de Tempo /sociedade contemporânea</p>
--	---------------------------------------	---	---

Fatores escolares	Dimensão curricular/pedagógica	<p>E6_ “Olha em primeiro lugar são os... os currículos que são muito extensos, e... são, não era esta palavra que eu queria... são complicados, complexos, e muito complexos”</p> <p>E7_ “O facto também de os programa, dos programas contemplarem conteúdos que na minha perspetiva são demasiados complexos tendo em, tendo em conta a faixa etária dos alunos, aaah com conceitos bastantes abstratos (...)eles não conseguem, têm dificuldade, não é, como eles têm muita dificuldade em compreender, em consolidar alguns conteúdos que estão contemplados no, nestes programas.”</p> <p>E11_ “Tu vês, eu noto nos primeiros anos de trabalho, antes nós mostravas um vídeo, trazias qualquer coisa, os miúdos ficavam logo... Agora não tu mostras um vídeo, trazes... (E12_ Eles não querem saber) eles têm melhor em casa. É muito difícil estimulá-los.”</p> <p>E11_ “também tem a ver com o estímulo que o professor lhe dá, porquê. Porque o estímulo que nós muitas vezes usamos é algo é, como é que se diz... que está a ser (E15_ É banal para eles), é banal. (E13_ Não lhes diz muito)”</p> <p>CPF_ “Só que quando nós os recebemos com 6 anos, eles já nem todos, estão nas mesmas condições para realizar aprendizagens e portanto, esse pode ser um fator de insucesso também, quando nós não conseguimos logo, aaah fazer o diagnóstico e perceber, quais são os que podem correr, 100 metros, quais são os que podem correr 500, e quais são os que podem percorrer 1 km”</p>	<p>Complexidade e extensão dos currículos e inadequação dos programas educativos</p> <p>Desatualização material pedagógico/tecnológico</p> <p>Dificuldade em estimular os alunos</p> <p>Diagnóstico tardio das dificuldades</p>
--------------------------	---------------------------------------	--	---

		<p>CPF_ “Agora, quando todos não estão a dar o MELHOR que o professor considera que seja e esse professor desista deles, esse também é um fator de insucesso.”</p> <p>CPF_ “ainda nos fatores de insucesso, aaah não querem.. e eu acredito muito no trabalho dos professores, mas... às vezes nessa desistência, aaah os professores podem ser também um fator de insucesso”</p> <p>CPF_ “Mas às vezes por razões diversas, às vezes até por razões pessoais dos professores, aaah acabam... eu acho que há professores que acabam por desistir um bocadinho. Deixam de acreditar que eles vão ser capazes e às vezes podem não ser capazes no 1º ano, no 2º ano podem continuar a ter algumas dificuldades, mas nada nos garante, quando eles chegarem ao 4º ano têm um percurso de 1º ciclo feito. E desistir ou começar a cortar, a fazer cortes no percurso das crianças.”</p> <p>CPF_ “O facto de cada um ser um, pode ser um fator de insucesso. Que pode ser agravado, quando nós professores não conseguimos ver essa diferença e começamos ou a forçar ou desistimos de alguns. E portanto, o desistir de alguns é um fator de insucesso.”</p> <p>DA_ “Pelas estratégias que os docentes utilizam aaah no ensino-aprendizagem, nem sempre são, diferenciadas, nem sempre são dirigidas, aos alunos de acordo com as suas particularidades.”</p> <p>DA_ “Muitas vezes são estratégias de massa dirigidas a um grupo de alunos partindo do princípio, que todos estão nas mesmas circunstâncias,”</p> <p>DA_ “nem sempre é fácil porque os professores também têm, muito deles um, percurso profissional, longo... Aaah já, com muitos anos de... de trabalho e em que a escola aaah que conheceram e em que se formaram, aaah não é a escola de hoje e portanto têm algumas dificuldades em se adaptarem aos novos contextos.”</p>	<p>Desinvestimento do professor</p> <p>Inadaptação dos professores aos novos contextos</p>
--	--	--	--

	Dimensão política e organizacional	<p>E11_ “Olha uma delas, (...) é logo a passagem obrigatória do 1º para o 2º. Para mim essa é logo a fundamental. Porque as bases não estão lá.”</p> <p>E13_ “ao não haver retenções no 1º ano e no 2º, também agora caminha-se para o mesmo, não é, vai ficando sempre (...) a aprendizagem nunca é consolidada, não é.”</p> <p>CPF_ “a lógica de avaliação do 1º ciclo, aaah está, está certa é coerente, ao não permitir aaah as retenções no 1º ano. Porque isso aí é um corte... que não há, não pode haver nenhuma criança que reaja bem a esse corte. Aaah e portanto eu acho que qualquer retenção é sempre uma forma, aaah traumática de... cortar o percurso do aluno porque, um ciclo de 4 anos para desenvolver competências do 1º ciclo, acho que era, é realmente a lógica mais adequada.”</p> <p>E13_ “há crianças que não tiveram pré-escolar, logo aí nota-se um grande desfasamento entre as que tiveram e as que não tiveram, não é.”</p> <p>CPF_ “porque a nível de frequência do pré-escolar também nem sempre isso lhe foi facultado, isso não lhes foi possível.”</p> <p>DA_ “o outro aspeto tem a ver com a própria escola. A escola nem sempre é promotora do sucesso escolar. Pelas estratégias que utiliza de... organização.”</p> <p>E11_ “E se fosses medir o progresso, uma coisa que não é novidade nenhuma, pela parte externa, aaah quando se faz as avaliações das provas aferidas, não é, do 2º ano, aaah o sucesso que aí vem e o insucesso, não está de acordo com a avaliação interna, não é. Isso justifica-se plenamente porquê, porque nós em sala de aula temos o cuidado de fazer um trabalho mais individualizado possível, de acordo com as capacidades do aluno, acompanhando. E as provas de aferição são, provas, modelo e</p>	<p>Transições/retenções (falta de pré/requisitos/bases)</p> <p>Frequência pré-escolar</p> <p>Autonomia e organização escolar</p> <p>Provas externas</p>
--	---	---	---

		<p>pronto. E cada um tem de as fazer independentemente das suas características.”</p> <p>E11_ “Mas o que é que passa para fora? O que é que passa para fora? O trabalho do professor, é ou não é, é o trabalho do professor. Aquele aluno teve insucesso, porquê? Porque tu dentro da sala, tens, tens sucesso, porque tu, fazes tudo de acordo com aquele aluno para ele atingir, fora não, quando ele for fazer as provas de aferição, ninguém quer saber disso. Vão todos para o mesmo saco”</p> <p>E11_ “Mas acho que é uma das causas para o insucesso. Para mim é.”</p> <p>E11_ “estamos a falar em termos de avaliação que deve entrar, que há a avaliação que o professor faz, portanto, nossa que é mais cuidada, é toda mais... não é, personalizada, e que a avaliação externa não é, pois é igual para todos.”</p>	
Fatores extraescolares	Ocupação dos tempos livres	<p>E5_ “muitas crianças são entregues aos... ao ATL”</p> <p>E3_ “aquelas crianças (...) que, por exemplo, que não frequentam as AEC’s, que não estão nos ATL’s (...) são crianças mais concentradas, mais calmas, mais autónomas”</p> <p>E5_ “acho que isso que influencia a aprendizagem dos meninos porque o ATL continua a ser quase como uma escola, não é, tem um acompanhamento não individualizado mas em grande grupo”</p> <p>E5_ “vêm cansados para a escola, trabalham, às vezes vão ao ATL e continuam a fazer muitas fichas como fazem na escola e eles não descansam”</p> <p>E3_ “Por outro lado, noto que realmente as crianças que ahmm vêm mais cedo para a CAF, que estão na escola até às sete da tarde, frequentam as</p>	<p>Frequência nos ATL</p> <p>Reprodução das atividades escolares</p> <p>Excesso de atividades extracurriculares</p>

		AEC's e frequentam a CAF, são crianças muito mais agitadas e, e essa agitação repercute-se em sala de aula"	
--	--	---	--

Dimensão: Percepção dos entrevistados acerca das prioridades na promoção do sucesso escolar.			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores
Fatores políticos e organizacionais	Gestão e organização dos horários, recursos e espaços	<p>E3_ “os professores... alguns têm estabilidade, aaah, outros, aaah, agora de 4 em 4 anos ou de ano a ano mudam de escola, aaah, isso, se calhar pode ser... portanto um fator, negativo.”</p> <p>DA_ “Ou podemos encontrar um compromisso (...) uma solução de compromisso porque também, sabemos que os professores... precisam de estar satisfeitos para poderem trabalhar melhor,”</p> <p>DA_ “é necessário encontrar aqui, uuuma solução, organizativa que, vá ao encontro, das necessidades dos alunos, dos interesses dos alunos, mas sem esquecer também os professores.”</p>	Estabilidade e satisfação do pessoal docente
		<p>E7_ “eu começaria pelo número de, alunos por turma (...) acho que há um número muito elevado de alunos e realmente uma das medidas era começar pela redução de turmas, (<i>E6_ De número de alunos por turma</i>) de número de alunos por turma.”</p> <p>E13_ “Para mim era logo reduzir o número de alunos por turma.”</p> <p>CPF_ “temos aqui uma pequena, barreira que é, aaah as turmas. As turmas continuam a ser demasiado grandes.”</p> <p>CPF_ “Mas na verdade, aaah penso para os professores e para os alunos seria mais fácil, a diferenciação pedagógica e a, o trabalho individualizado com turmas mais pequenas.”</p>	Redução nº de alunos por turma
		E9_ “E eu acho também que realmente tornar uma realidade as novas tecnologias, as novas tecnologias dentro da sala de aula.”	Manutenção e renovação dos equipamentos tecnológicos

		<p>E9_ “O equipamento é, não funciona nalguns casos. Quer porque não haja a devida manutenção, não sei, mas o certo é que há, há salas com quadros que estão desativados ou que nunca estiveram, operacionais e na sociedade de hoje as crianças, pronto, precisam de som, de cor, de movimento.”</p> <p>E9_ “normalmente o equipamento é, é, é escasso.”</p> <p>E3_ “podia melhorar as instalações, podia melhorar os recursos.”</p> <p>E3_ “neste ano mais senti falta, foi de recursos... audiovisuais para poder complementar as minhas aulas porque, no... no século XXI com estes novos projetos, com esta autonomia, não basta dizer aos professores vocês são bons professores, vocês são criativos, vocês conseguem melhorar as vossas práticas, vocês do pouco conseguem muito. É claro que nós tentamos isso mas, aaah, há ajudas que são muito importantes e eu considero que uma sala em pleno ... uma sala de aula em pleno século XXI sem recursos, projetor ou quadro interativo, é, ... portanto, é um fator negativo. “</p> <p>E5_ “Mais também temos, mas também temos que ter espaços adequados. Sem espaços não podemos ter boas práticas (E1_ <i>espaços esses tais recursos, não é</i>).”</p> <p>E5_ “Não podemos dar uma aula de Educação Física quando não temos espaços adequados”</p> <p>E5_ “podíamos ter um laboratório funcional”</p> <p>E5_ “os espaços deveriam estar organizados de forma diferentes que tivéssemos espaços mais, que cativassem mais os alunos e que nós também pudéssemos também ter práticas mais de, humm adequadas, mais dinâmicas mas que isso seria muito bom para os alunos e até para nós.”</p> <p>E3_ “mesmo ao nível de, da robótica, porque... aaah, inclusivamente o professor fez essa, essa, esse lamento entre aspas que, acha que... as aulas</p>	<p>Apetrechamento das salas de aula em equipamentos tecnológicos e outros</p> <p>Equipamento e espaços adequados às práticas docentes</p>
--	--	---	---

		<p>teriam muito mais interesse se forem, se fossem dadas, na sala onde estão todos os instrumentos relacionados.”</p> <p>E3_ “isso também pode ter a ver com uma questão... dos horários.”</p>	Flexibilização dos horários
	Currículo e autonomia	<p>E6_ “E penso que também, essencialmente deviam-se adaptar os currículos à idade cronológica e psicológica dos alunos. Dado o grau de dificuldade que apresentam, neste, nesta altura.”</p> <p>CPF_ “Aaah a nível de organização... Aaah penso que a escola, aaah tem, vai ter agora a ferramenta da flexibilidade, aaah Autonomia e Flexibilidade Curricular, que eu acho que vai ser muito importante porque... se nós encararmos realmente a gestão flexível do currículo, a flexibilidade de atividades, mais uma vez não, nem sempre a mesma atividade para todos, a nível de organização, a flexibilidade vai ser bastante importante.”</p> <p>DA_ “Podemos escolher um caminho, ou outro caminho. E... por exemplo, nós aqui decidimos, escolher o caminho do Projeto Fénix, por exemplo, que foi um caminho escolhido, ninguém nos impôs este caminho. Aaah fomos nós que o escolhemos.”</p> <p>DA_ “É uma escolha da escola, é um caminho. Aaah haverá outros. Aaah e que... nos seus contextos, surtirão aaah igualmente, bons resultados.”</p>	<p>Adaptação do currículo à idade/ao desenvolvimento cronológica dos alunos</p> <p>Implementação de projetos inovadores</p>
Fatores pedagógicos	Articulação e colaboração	<p>E3_ “estes projetos eu acho que apontam cada vez mais para o trabalho colaborativo e eu acho que ele é feito, é implementado, aaah, é dinâmico, aaah, falo pelo grupo do 1º ano.”</p> <p>E3_ “o feedback entre...”</p> <p>E3_ “(<i>E5_ A coadjuvação</i>) A coadjuvação (<i>E5_ Que é importantíssima</i>).”</p>	<p>Trabalho colaborativo</p> <p>Coadjuvação</p>

		<p>E4_ “a questão da coadjuvação, o facto de não estar institucionalizado, que haja professores especializados em áreas especializadas era, é uma coisa que já deveria estar.(...) e isso é importantíssimo na qualidade de ensino que se proporciona às crianças...”</p> <p>E2_ “e o feedback das crianças nalgumas dessas áreas de coadjuvação é extremamente positivo e faz com que gostam da escola”</p> <p>E2_ “há outras pessoas que... têm, formação, têm mais conhecimentos e que me podem ajudar nas minhas fragilidades (<i>E1_ e sobre um ponto de vista</i>) enquanto (<i>E1_ da qualidade do ensino</i>) Isso mesmo (<i>E1_ É muito mais enriquecedor, não é</i>) que me podem ajudar (<i>E1_ Quanto mais diversidades, mais experiências</i>) enquanto professor...”</p>	
	Inovação	<p>E6_ “à realidade presente”</p> <p>E9_ “à realidade das crianças de hoje em dia.”</p> <p>E3_ “As práticas, acho que este agrupamento tenta implementar, aaah, portanto, práticas inovadoras como é o caso do Projeto Fénix , como foi agora, este ano, a Autonomia e Flexibilização Curricular, portanto, é um agrupamento que tenta estar sempre à frente, aaah, portanto nestas vertentes, que tentam e que ... cuja... os fins dela é melhorar o sucesso educativo”</p> <p>E4_ “fomos muito incentivados a, a experimentar, aaah, novas metodologias, a experimen ... a entrar em projetos, isso são coisas SEMPRE que têm sempre em vista o sucesso dos alunos e o bem estar dos alunos dentro de uma escola.”</p> <p>E4_ “(<i>E2_ E incentivar a...</i>) E incentivar ao inovar, não é.”</p> <p>CPF_ “Basicamente, a nível de trabalho, aaah é, e pelo que disse anteriormente, é a diferenciação pedagógica.”</p> <p>CPF_ “nós acreditamos cada vez mais, em estratégias de diferenciação pedagógica. Só assim é que nós vamos conseguir, aaah atender, aos diferentes</p>	<p>Adaptação das Metodologias de ensino</p> <p>Práticas e metodologias inovadoras</p> <p>Diferenciação pedagógica</p>

		percursos dos alunos; às diferentes... aos diferentes caminhos que eles fazem, aos diferentes ritmos de aprendizagem. Aaah a diferenciação pedagógica sem dúvida que é a chave mestre, desta situação. Também o trabalho individualizado, que se relaciona diretamente com a diferenciação pedagógica,”	
--	--	---	--

Dimensão: Conhecer a forma como o Projeto Fénix foi divulgado e a sua recetividade.			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores
Inovação induzida	Apresentação	<p>E9_ “Com o facto consumado. Informaram-nos que o agrupamento tinha aderido a este (E7_ ao projeto) projeto. E depois... dando-nos conhecimento de que como passávamos, quer dizer não houve auscultação porque também não havia conhecimento sobre isso (...) Sim, mas as instâncias superiores (E6_ Veio-nos apresentar) apresentaram isso como um facto (E6_ Sim, não nos pediram...) consumado e não como opção se queríamos entrar nisto ou não.”</p> <p>E4_ “Nós tivemos inicialmente uma reunião a nível de agrupamento.”</p> <p>E14_ “A diretora, portanto”</p> <p>E15/E11_ “Foi a diretora”</p> <p>E11_ “Vocês não estavam. Mas em primeiro tomamos conhecimento através da diretora”</p> <p>CPF_ “fizemos, uma reunião, aaah no início do ano letivo onde apresentámos a nossa proposta, de apoio educativo, em, com a metodologia Fénix.”</p> <p>CPF_ “Portanto, tivemos que aí, aaah fazer a abordagem da metodologia, falar com os professores.”</p>	<p>Imposição do projeto</p> <p>Apresentação pela diretora</p>

	<p>Preparação</p> <p>E4_ “Nós tivemos, aaah, uma sensibilização, vá lá, antes de começarmos o projeto.”</p> <p>E4_ “depois tivemos uma sensibilização já com responsáveis do Projeto Fénix”</p> <p>E2_ “houve aquelas sessões de ...”</p> <p>“acho que aí houve ... não caímos de paraquedas, às vezes costumamos, costumamos... estamos habituadas a cair de paraquedas. E2_ “Mas acho que houve assim... uma preparação (<i>E5_ Uma preparação</i>) houve alguma preparação, sim, sim... de sensibilização até para... relativamente ao insucesso de... nalguns anos propriamente de escolaridade, e do que poderíamos beneficiar com... com a participação e integração no projeto.”</p> <p>E11_ “veio cá falar mesmo a coordenadora do projeto também. Eu acho que ela veio duas vezes.”</p> <p>E11_ “depois veio cá a coordenadora a pedido da diretora.”</p> <p>E11_ “tivemos formação.”</p> <p>E2_ “Ela também veio cá ao agrupamento para fazer uma sensibilização.”</p> <p>DA_ “Entretanto nós, mostrámos essa intenção e, e começámos a fazer parte da rede das escolas Fénix e eu pedi na altura à Doutora Luísa Moreira para vir à escola, fazer uma reunião com os professores e... e a partir daí houve muitas interações. Aaah não só... do, do projeto connosco, portanto que já não se chama Projeto Fénix mas é Academia Fénix. Mas também, participando nos seminários, nos, aaah quer nos nacionais quer nos regionais. Sim, houve, tem havido ligação entre, os promotores do projeto e, e a escola.”</p> <p>E3_ “E fomos convidados, também... a ir participar em seminários”</p> <p>E2_ “Participar num congresso para... para (<i>E4_ para tomarmos conhecimento</i>) para tomarmos o conhecimento no próprio terreno, vamos lá,</p>	<p>Ações de formação/sensibilização inicial</p> <p>Seminários/congresso Fénix</p>
--	--	---

		<p>com o testemunho de outros professores que tiveram... (E4_ Tinham feito a implementação) envolvidos. É mais fácil...”</p> <p>E2_ “Nós tivemos o convite e fomos”</p> <p>E2_ “Participar num congresso para... para (E4_ para tomarmos conhecimento) para tomarmos o conhecimento no próprio terreno, vamos lá, com o testemunho de outros professores que tiveram... (E4_ Tinham feito a implementação) envolvidos. É mais fácil...(E5_E nós participámos. Nós tivemos o convite e fomos, não é, fomos, fomos.)”</p> <p>E3_ “E também a diretora mandou-nos alguma documentação sobre o Fénix inclusivamente a tese de doutoramento da Doutora Luísa. Portanto... pronto recebemos... essa informação escrita, pronto”</p> <p>E11_ “Deram-nos documentação para isso mesmo”</p> <p>CPF_ “também dar-lhes documentação sobre a metodologia porque era tudo novo, não é.”</p>	Documentação Projeto fénix
		<p>E2_ “Eu, quando, este ano, quando foi implementado no 1º ano, aaah poderia não saber tudo mas também ninguém sabe tudo. Mas eu também já sabia ao que vinha, não é.”</p> <p>E5_ “Mas também nós 1º ano ... começámos este ano, o projeto já tinha acontecido no ano anterior (E2_ No ano passado) pronto, já tínhamos algum conhecimento sobre ele, não só por aquilo que nos tinha sido transmitido mas por... experiência que outras colegas já tinham, aaah tido, não é.”</p>	Relatos da experiência
		<p>E14_ “E eu também tomei conhecimento através de pesquisas. Também pesquisei bastante”</p> <p>E14_ “Eu preparei-me bastante, pesquisando. Aaah pesquisando bastante.”</p>	Conhecimento próprio

Resistência à mudança	Recetividade dos docentes	<p>E4_ “Inicialmente quando, quando tomei conhecimento, achei que... que não resultaria no sentido de que se eu tinha estado com os alunos... e não tinha conseguido sucesso, dentro da sala, aaah, achava que não iria tê-lo também, fora da sala porque eu já tinha esgotado os meus recursos.”</p> <p>E1_ “Eu concordo plenamente aqui com a E4 até porque, pronto, inicialmente acho que todos pensamos aquilo que ela pensa (E2_ Pensou, sim)”</p> <p>E4_ “Eu já disse, eu tive sérias dúvidas que resultasse (...) O impacto inicial é que... NÃO, eu já tinha esgotado os meus recursos não ia agora, ainda, arranjar mais para estar com eles”</p> <p>E3_ “Eu inicialmente, pronto, também estava com muitas reticências em relação a... pronto, a esta orgânica de ser o professor titular a sair com os meninos até de como é que eles próprios reagiriam pensando que seriam diferentes... da restante turma e como é que eles iriam encarar isso”</p> <p>E5_ “Eu também tive alguma resistência, também achava que meninos que eu não ia conseguir os pôr a ler na sala de aula também jamais iria conseguir pôr na...”</p> <p>E3_ “Eu também inicialmente tive alguma resistência e o professor titular é que sai e o professor de apoio é que fica com a turma.”</p> <p>E2_ “A minha dificult... a minha dificuldade não era aí. Era deixar, aaah deixar os outros, deixar a turma, era aí que se centrava a minha... a minha resistência, pronto. Como é que iriam reagir, pois como, porque... nós dizemos que... se eu achava que para o apoio era poucas horas pois eu achava que para deixar os outros eram... eram muitas horas, havia aqui uma contradição, pronto (...) deixar a turma, era esquisito, era estranho, pronto”</p> <p>E7_ “Não tinha conhecimento do Projeto Fénix e quando me foi apresentado, confesso que a minha primeira reação ao ver, que alunos com dificuldades iam constantemente sair do seu grupo, e da sua sala, fiquei um bocado, aaah fiquei, pensava que se calhar, não seria muito benéfico para</p>	Ceticismo/dúvidas
-----------------------	---------------------------	--	-------------------

	<p>esses alunos estarem constantemente a sair do seu meio, a sair do seu grupo turma, a ser tirado da turma para, para, para realmente ter esse apoio (...) Mas confesso que na primeira, estava um bocado, aaah preocupada no sentido de como é que os alunos iriam reagir ao sair do seu grupo turma.”</p> <p>E9_ “quando tomei conhecimento desta... filosofia de trabalho, aaah sinceramente fiquei um bocado... renitente, um bocado desconfiada, pensando pronto mais uma experiência que se vai fazer na Educação, mais algumas teorias que se vão aplicar e andamos nós aqui para a frente e para trás, avança recua, das teorias educacionais.”</p> <p>E6_ “Na altura achei, pronto, teoricamente como elas acabaram de dizer, achei que, achei que realmente isso iria ser uma, mais valia e que era mesmo, pronto, que iria ser o sucesso pleno.”</p> <p>E13_ “Para mim não foi novidade porque já conhecia de colegas (<i>E12_ Para mim também não, o projeto já conhecia</i>) a aplicar e para mim recebi-o de bom agrado (<i>E12_ Eu também</i>) porque realmente acho que é uma mais valia. (<i>E12_ Vale mais isso do que nada</i>)”</p> <p>DA_ “Os professores... sabem e sempre souberam que... é importante... fazer aaah coisas diferentes para que os alunos tenham sucesso, e portanto eu... apercebi-me de que o grau de aceitação era, era... bom, embora, aaah também percebia-se que havia alguma, aaah... (<i>E0_ Reticência...</i>) alguma, eu não diria reticência mas enfim estavam na expetativa, na expetativa.”</p> <p>DA_ “É claro que, aaah por outro lado era desinstalá-los da zona de conforto, não é, sempre tinham feito as coisas de determinada maneira e portanto agora iam passar a fazer de outro modo, e que sempre que nós abalamos a zona de conforto de alguém, esse alguém fica, aaah um pouco de pé atrás, como é que vai ser.”</p>	<p>Mais-valia</p> <p>Expetantes</p> <p>Comodismo</p>
--	---	--

		<p>CPF “eles assim à partida, houve ali alguma... resistência, tenho que, acho que não seria correto, se não fizesse essa referência, portanto, algum, se calhar a resistência até será uma palavra demasiado forte, foi... foi, os professores sentirem que iam ser desinstalados da sua comodidade 😊, pronto, porque na verdade, aaah sair da sala com 2 ou 3 alunos de uma turma, 2 ou 3 da outra, aaah com ritmos diferentes, com... momentos diferentes de aprendizagem nas diferentes turmas e virem todos para o mesmo ninho, aaah. Houve ali algum receio de que as coisas não funcionassem bem e depois como eles não vão ao mesmo tempo, faziam-se ali algumas questões.”</p> <p>“Não foi que eles não aceitassem. Era mesmo, eu acho que era o receio e é o sentir, vamos ser, vai ser agitada a nossa comodidade e o nosso conformismo... de andarmos nesse ritmo porque de resto... aceitaram bem.”</p>	
	Recetividade dos alunos	<p>E8 “Eu acho que eles foram muito recetivos. E aceitaram muito bem este tipo de trabalho, aliás demonstravam diariamente o gosto por estar no, no grupo ninho. E realmente para eles foi muito motivador.”</p> <p>E13 “Muitos gostaram (...) Gostaram. Eu acho que tanto gostou o grande grupo, que não ia, como o pequeno grupo...”</p> <p>E12 “Gostaram”</p> <p>E14 “Ó professora, eu também posso ir? Eu também posso ir para a sala... também posso ir?”</p> <p>E15 “Quando é que voltamos a ter, já há tanto tempo que não temos. Mas quando é que voltamos a ir para o... lá para cima... quando é que voltamos a...”</p>	Recetividade positiva

Dimensão: Conhecer as mudanças ocorridas da implementação e do desenvolvimento do Projeto Fénix_ Pontos fortes e constrangimentos			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores
Cultura profissional dos professores	Articulação e colaboração	<p>E4 _ “Tem que haver (...) muito maior articulação para resultar dos dois lados, resultar de fora, mas resultar também de dentro”</p> <p>E2 _ “e requer uma eficaz articulação (<i>E1_Sim</i>) entre os vários docentes (<i>E1_Exato</i>) para que as coisas resultem.”</p> <p>E2 _ “um dos pontos fortes (...) é a articulação entre... entre os professores para poder planificar o trabalho. Porque esta planificação do trabalho faz com que cada um saiba... precisamente ao que vai. Em proveito do sucesso dos alunos, não é.”</p> <p>E2 _ “Mas efetivamente tem que haver essa...essa, no geral tem que haver essa planificação mais pormenorizada para que cada um, até porque o professor... o professor que fica com a turma passa por várias... por várias turmas e tem que estar tudo muito bem articulado”</p> <p>E4 _ “...(<i>E3_Há uma maior articulação</i>) há uma necessidade muito maior de articulação entre os vários intervenientes. Se não existir essa articulação (<i>E1_Não funciona, não funciona</i>) com o trabalho...”</p> <p>E9 _ “É porque a troca de ideias para apresentar... pronto com o professor... os dois professores, não é, intervenientes, fazem uma articulação que lhes permite, aaah encontrar, com certeza, as melhores estratégias... a melhor forma de ir ao encontro do suce... do insuce... pronto das necessidades daqueles alunos. E... como que diria que reforçam duas vezes porque, reforçam, as suas dificuldades junto com o professor titular, em a... em contexto de fora da sala de aula, e quando, quando estão integrados todos, desde que haja uma forte articulação entre... os dois. Acho que é, é, passa muito por aí o... o sucesso deste projeto.”</p> <p>E14 _ “Obriga-nos a... a... a falar mais (...)(<i>E12Articulação</i>)(<i>E11_Fazer uma melhor articulação</i>)”</p>	Trabalho colaborativo e cooperativo

		<p>E14_ “a partilha.... Da, da, portanto do grupo de ano, não é. Porque vocês iam partilhando, aaah E nós íamos também aaah comentando algumas coisas, não eram assim muitas, pronto, e íamos articulando. Pronto, é uma das coisas que o projeto traz também, é, é...”</p> <p>E12_ “Partilha de ideias”</p> <p>E11_ “Se calhar a articulação entre professores. De mim e do Fénix.”</p> <p>DA_ "Houve outras mudanças, por exemplo o trabalho colaborativo entre professores foi aprofundado. Aaah os professores passaram a... a, o trabalho colaborativo e cooperativo, a estar na sala de aula em conjunto com muito mais facilidade. Aaah portanto a sala de aula abriu-se, aaah de outro modo, portanto é frequente, os professores estarem no mesmo contexto com, com os alunos, a... articularem o trabalho e portanto isso teve, teve alterações, aaah importantes na forma de trabalhar dos professores, sem dúvida alguma e com impacto no sucesso dos alunos.”</p> <p>DA_ “No início, no início não houve propriamente dificuldades. No início, a partir do momento em que perceberam, como é que, a metodologia (E0_ A dinâmica) a dinâmica, aaah penso que, não tiveram grandes dificuldades, perceberam claramente que era necessário fazer, uma articulação entre o professor titular e o professor Fénix... e não houve, muitas dificuldades”</p> <p>CPF_ “Mas sim, é, essa é uma das chaves do sucesso deste projeto, é o trabalho colaborativo, porque se não houver uma verdadeira articulação entre o professor da turma e o professor Fénix, não, as coisas à partida, não vão funcionar tão bem, não é. Até para não prejudicar os alunos que ficam com o professor durante, enquanto o professor titular sai para o ninho. Portanto aí tem mesmo que haver trabalho colaborativo.”</p> <p>DA_ “Houve outras mudanças, por exemplo o trabalho colaborativo entre professores foi aprofundado. Aaah os professores passaram a... a, o trabalho colaborativo e cooperativo, a estar na sala de aula em conjunto com muito mais facilidade. Aaah portanto a sala de aula abriu-se, aaah de outro</p>	
--	--	--	--

		modo, portanto é frequente, os professores estarem no mesmo contexto com, com os alunos, a... articularem o trabalho e portanto isso teve, teve alterações, aaah importantes na forma de trabalhar dos professores, sem dúvida alguma e com impacto no sucesso dos alunos.”	
	Envolvimento e reflexão	<p>E2_ “Eu acho que... funcionar com pouco espaço, aí às vezes é que se... que se vê a vontade de que todos têm em fazer com que as coisas funcionem, não é. Porque, contudo é fácil.”</p> <p>E14_ “vi... aaah efeitos muito positivos, para o meu lado (...) Para o meu lado, no aspeto que me levava a refletir (...) Isso também servia para eu, para eu poder refletir mais, melhor”</p> <p>E14_ “E nós também nós tornámos, sei lá... enfim... mais reflexivos também”</p> <p>E1_ “foi uma experiência para mim enriquecedora, sobre o ponto de vista profissional, porque desconhecia e... e talvez me tenha levado a refletir sobre, aaah, pronto aspetos sobre os quais, portanto já estavam tão enraizados, não é, e que se calhar, pronto... nós não pensávamos... neles. Aaah e então para mim foi uma experiência muito enriquecedora, mesmo sobre o ponto de vista do desenvolvimento profissional.”</p> <p>CPF_ “Eu acho que é a mudança... na, visão dos professores. Acho que isso é importante. Na visão, na forma como nós conseguimos perceber, o que... que nós também somos agentes de mudança.”</p> <p>CPF_ “eu acho que nesse aspeto, nós entendemos que podemos ser um agente de mudança para a promoção é sempre melhor do que sermos uns... os elementos de luta contra o abandono, o insucesso”</p>	<p>Envolvimento pessoal</p> <p>Introspeção/reflexão</p> <p>Mudança de perspectiva/Desenvolvimento profissional</p>

<p>Organização escolar e ação pedagógica</p>	<p>Gestão dos horários e dos recursos humanos e físicos</p>	<p>E1_ “No entanto, pronto, é sempre pouco, continuo a dizer e a achar isso, o tempo, portanto, acho que é... continua a ser pouco para as necessidades que há.”</p> <p>E4_ “E aquele bocadinho que lá estamos, que passa muito rapidamente...”</p> <p>E1_ “passa muito rapidamente, exatamente, era mais um bocadinho, mas pronto já passou, não é.”</p> <p>E4_ “É pouco tempo”</p> <p>E1_ “Para mim é o único ponto fraco.”</p> <p>E2_ “Os tempos, os tempos de articulação têm ... têm que ser muito bem... muito bem definidos e não é só definidos, é depois não vir.. porque eles são definidos, não é. Portanto, porque eles estão definidos. Não, não... (E3_ É insuficiente) Eu sabia, eu sabia quais eram os tempos de articulação. Estavam definidos. Só que às vezes esses tempos de articulação...(E3_ Não eram aproveitados para...) pronto. E depois, às vezes nesses dias, poderá... podem haver outras, outras funções que temos que fazer e às vezes para o trabalho que é exigido, esse trabalho... esse tempo não é... o suficiente, e não se pode transformar numa sobrecarga.”</p> <p>E4_ “apesar do tempo de articulação ter sido ... muito pouco, na minha opinião (...) a hora de articulação era usada para várias... para vários tipos de trabalhos, não é. E se calhar, nós precisávamos de uma hora de articulação, isto só, isto é, é um bocadinho o contrário para nós, sobrecarrega. Mas nós se calhar para trabalharmos em termos, em termos de, só para o apoio corretamente, precisávamos semanalmente de uma hora só para isso. Só para a articulação com o professor de apoio.”</p> <p>E2_ “às vezes, falta-nos aquele tempo eficaz para a planificação desse mesmo ...trabalho que eu considero que não pode ser, aaah feito em cima do, do joelho”</p>	<p>Escassez horas de apoio</p> <p>Gestão e rentabilização dos tempos de articulação</p>
---	--	---	---

		<p>E4_ “E isso pode-se transformar num ponto fraco, a dificuldade que há em articular e ter tempo de articulação...”</p> <p>E3_ “Sim, sim porque nós tínhamos aquele horário semanal, como se chamava? (E1_ de articulação) de articulação (E5_ Hora de articulação) só que a hora de articulação, e muitas vezes a colega de apoio estava lá, (E4_muitas vezes não, a XXX estava sempre) estava sempre e nós por vezes tínhamos de tratar de outros que também eram importantes e que até a ela diretamente... não lhe diziam muito respeito. Portanto... (E1_ Na altura, era prioritário, não é...) na altura era a prioridade, portanto. É que ... tudo o que, o que... e mais este ano porque também tivemos Autonomia e Flexibilidade Curricular, acho que foi uma sobrecarga e que se calhar.... Portanto... as coisas misturaram-se um bocadinho, os trabalhos que tinham que ser feitos, e se calhar se houvesse um tempo, uma hora, só mesmo para estar com a outra professora a, a articular e, e nessa hora não se pensava noutra coisa, pronto.”</p> <p>CPF_ “é... uma das... uma das dimensões que ainda precisa de muito investimento. Porque os professores do 1º ciclo já estão 5 horas com as crianças. Têm outras tarefas para fazer. E às vezes, aaah não... quando chega ao tempo do trabalho colaborativo, já não há muita disponibilidade, porque o trabalho colaborativo faz-se no fim das atividades letivas. Os professores já vêm de um dia de trabalho intenso. Aaah acabam por, eu penso que já perceberam que é importante o trabalho colaborativo, mas aquele trabalho de articulação verdadeira, horizontal e vertical, ainda tem muito para ser feito, portanto.”</p> <p>E1_ “E em termos de orgânica da escola, pronto, aquilo é uma certa organização (E3_ Sim mesmo, a nível de horas ... o crédito horário) Sim, sim... as salas (E5_ o mesmo espaço, não é. Para que possam circular de</p>	Salas desadequadas e falta de recursos
--	--	--	--

		<p><i>formas diferentes</i>) (E2_ De formas diferentes) Por isso (E2_ principalmente...) houve necessidade de organizar os espaços, não é.”</p> <p>E2_ “E principalmente, eu acho que esta ginástica é ainda muito maior quando os espaços (E1_ Sim, são mais restritos) são mais restritos, com meios muito mais restritos (E1_ Há muitas coisas que até funcionaram...) há que ter uma adaptação e uma boa vontade de adaptação de todos.”</p> <p>E3_ “Ao nível dos espaços, houve assim algumas... (E1_ o possível) (E2_ O possível)”</p> <p>E3_ “e os espaços também porque, por exemplo, quem ia... e eu cheguei a ir algumas vezes para a biblioteca, não ter quadro, não ter... também... às vezes... dificultava um bocadinho o trabalho”</p> <p>E2_ “Acho que dentro do possível. Dentro daquilo que... dos recursos que estavam ao dispor. Eu acho que até se tentou, não é? (E1_ Sim) Tanto... Tanto... É claro que podiam haver outros recursos.”</p> <p>E6_ “E as condições de trabalho também, porque nós, aaah no nosso caso... aaah fazíamos os ninhos em locais assim... (E7_ Exato) completamente bizarros. (E7_ Sim, sim, exato) Ou seja retirávamos os alunos em contexto de turma onde tinha um quadro, um quadro interativo até, no meu caso e levávamos os alunos para... biblioteca, que não tinha condições, claro, nem quadro sequer tinha. Levávamos alunos para a sala da... da terapia da fala, onde... onde o espaço é exíguo, exíguo é assim que se diz? (E9_ Pois claro) Muito pequenino, onde não havia material didático absolutamente nenhum. Aaah levavas para a outra sala que era a sala X, onde não havia material absolutamente nenhum, portanto, nós é que... exigiu grande esforço da nossa parte, no sentido de prepararmos diária e consecutivamente todos os materiais, à nossa conta e os que havia no espaço escola. Mas não tem... não tem as condições... aaah aceitáveis, digamos assim para implementar na sua plenitude o projeto.”</p>	
--	--	--	--

		<p>DA_ “Em termos de salas, são precisas mais salas, não é. São precisas mais salas. Aaah procurámos encontrar as salas disponíveis, os gabinetes disponíveis, aaah e essa é digamos que... que o constrangimento.”</p> <p>CPF_ “Às vezes pode haver a nível de salas, sim. É, é uma, esse é, é um aspeto que eu não, não tinha, não pensava referi-lo. Mas sim, porque as nossas escolas, aaah têm as salas de aula, basicamente, não é. E quando nós começámos a generalizarmos o... o... projeto, para todas as turmas, o facto de haver uma turma um ninho, implica que haja sala disponível para o ninho, e isso nem sempre é possível. E o que acontece, é às vezes, não foi o que aconteceu na escola de XXX, mas nas outras escolas mais pequeninas aconteceu. Aaah às vezes o ninho tem que funcionar num espaço que não é propriamente uma sala. Aaah e esses alunos precisavam de ter o seu aconchego, não é. Aaah portanto, realmente, a nível de espaços físicos pode haver aí algum constrangimento.”</p> <p>E2_ “Até porque... até porque como o professor que fica com a turma.... também faz substituições, o que faz com que em determinada, pode acontecer e aconteceu, haja, há uma quebra de... na, na frequência com que vai à... à turma”</p> <p>E2_ “Eu acho é que... devido às múltiplas funções que temos e que temos que dar resposta, tem que haver triagens cada vez mais bem feitas para ver o que é que é tempo útil e o que é tempo de desperdício, ou mais ou menos de desperdício ou o que não é tão importante para... para se... efetivamente o tempo que não é importante se acabe mas não é a mais, é retirar aquilo que não é tão importante para dar aquele que é realmente importante.”</p> <p>E15_ “as substituições”</p> <p>E12_ “Os professores Fénix não deveriam... (E13_ Não deveriam fazer substituições)”</p>	Polivalência dos professores de apoio
--	--	---	---------------------------------------

		<p>E13_ “Já sabemos que vai haver sempre necessidade de faltar um ou outro, não é (Pois) devia-se pensar um bocadinho nesse aspeto.”</p> <p>E15_ “estando sempre o professor Fénix presente não é a saltar (E13_ Disponível) disponível, sem estar a fazer substituições”</p> <p>CPF_ “os professores que estão, aaah... de apoio a estas medidas, não é, os professores que trabalham com os alunos, ou que ficam com as turmas quando o professor sai, quando o professor titular sai, ou os que estão nos grupos de homogeneidade. Aaah estes professores de apoio, aaah... também têm outras funções para além disso. E portanto o facto, por exemplo, de eles terem que garantir uma substituição temporária de professores, é uma dificuldade, sem dúvida, porque nós, partimos para esta medida a pensar que temos um professor 24 ou 25 horas por, por semana, para fazer este tipo de apoio, e depois, há, professores que faltam, por necessidades aaah... temporárias, ou professores que estão, até estão a faltar de forma prolongada, mas até serem substituídos, uma turma não pode ficar sem professor (...)o facto de os professores de apoio fazerem também substituições, aaah... pode, ser aqui um constrangimento, aaah à implementação do projeto.”</p> <p>CPF_ “A nível de recursos humanos, é o que eu digo, nós, e este ano foi um ano a que tivemos recursos humanos mesmo, atribuídos pelo crédito do, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso escolar. E portanto acho que neste aspeto, não, tivemos muito bem, deu-se prioridade ao 1º ciclo e ainda bem. Aaah... investiu-se, investiu-se quase tudo o que tínhamos para investir no 1º ciclo. Aaah e isso foi bom.”</p> <p>CPF_ “em termos de organização de horários, fizemos aí um trabalho que foi um trabalho, bastante aturado, que era fazer coincidir, aaah os, os tempos de ninho com as áreas que, que se pretendia, que era a Português e a</p>	<p>Maior investimento no 1º ciclo</p> <p>Organização dos horários dos “ninhos”</p>
--	--	---	--

		Matemática. E depois, isto, com o mesmo professor a apoiar a fazer ninhos em várias turmas, foi preciso aí um trabalho, muito, de muita persistência, de muita insistência. Conseguimos articular quase tudo, mas mesmo assim ainda nos caíram alguns ninhos, em cima das áreas que não eram Português e Matemática, sim. Mas pronto, aí eu acho que a flexibilidade vai ter, vai ser muito bom, porque... é, é nos dado a possibilidade de nós fazermos aí, a gestão desses tempos sem ser uma coisa rígida com horário rígido.”	
	Diversificação e flexibilização didático-pedagógica	<p>E1_ “Diferenciação (...) Mas de facto, eu quando colocaste a questão, eu disse diferenciação”</p> <p>E4_ “Sim... a diferenciação”</p> <p>E1_ “a nível pedagógico é a questão da diferenciação pedagógica, não é, a possibilidade... (E2_ <i>Permite, permite outro tipo de trabalho com esses alunos</i>)”</p> <p>DA_ “Os aspetos mais fortes do Fénix, são aaah a possibilidade de trabalhar de forma diferenciada, com os alunos mais frágeis... aaah por um lado, por outro lado também, ao... permitir trabalhar de forma diferenciada com os mais frágeis, permite que os outros, que têm mais facilidades, aaah caminhem, aaah aprofundando, conhecimentos, fazendo outras aprendizagens, aaah digamos que, permite adaptar, aaah à realidade de cada um, aaah as aprendizagens que cada um consegue fazer e pode fazer.”</p> <p>E4_ “Já passei pela experiência de professor titular e pela experiência de professor Ninho e aquilo que eu comprovei logo, logo de início é que de facto é muito diferente nós sairmos, com os alunos da turma e podermos trabalhar com cada um deles, muito mais próximo, muito mais... a vermos... realmente qual é a dificuldade de cada um deles e por outro lado, os miúdos estão muito mais abertos, aaah, a ser apoiados e a... e a entrar no trabalho, em pequeno grupo, e com o professor... do que de outra forma</p>	<p>Diferenciação pedagógica</p> <p>Ensino individualizado/ adaptado/personalizado</p>

		<p>(...) O professor tem muito mais a noção da dificuldade de cada um deles quando sai com eles e como trabalha assim...”</p> <p>E1_ “Aqui dá-nos a possibilidade de fazermos essa diferenciação e de alguma forma individualizá-la. Portanto que é ótimo, não é. (E4_ E adequar) e adequar, exatamente...”</p> <p>E1_ “A possibilidade de forma individualizada de atender às necessidades de cada um (E2_ de cada aluno) (E4_ Quer seja, quer seja daqueles que têm mais dificuldades, quer seja de aqueles que têm menos dificuldades) Exatamente (E4_ Podem melhorar muito). Podemos dar uma resposta uma resposta mais assertiva mais incisiva, não é.”</p> <p>E3_ “o professor titular conhece melhor os alunos e portanto, acho que... direciona mais, heu as suas... pronto, o que tem de fazer com esses alunos”</p> <p>E7_ “essa oportunidade de, dos alunos com mais dificuldades tenham um apoio mais individualizado”</p> <p>E7_ “terem acesso, acesso a um apoio mais individualizado, mais, é um, e prolongado também (...) realmente acaba por resultar.”</p> <p>E9_ “A nível pedagógico, acho que respeitar o ritmo de... de aprendizagem de, cada criança, no, portanto e a individualização da... pronto da atualização do professor... junto das crianças com mais dificuldades, portanto. Permite realmente que o professor chegue mais... chegue mais aos alunos com esses problemas de aprendizagem, portanto possa... ajudá-los e individualizar, personalizar, personalizar o seu trabalho.”</p> <p>E6_ “com o projeto fomos ao encontro das necessidades de cada aluno, individualizámos, diversificámos, adaptámos.”</p> <p>E8_ “Os pontos fortes, o principal é podermos ajudar de facto os alunos com mais dificuldade.”</p> <p>E14_ “Há um maior intrusamente (E15_ Conheces melhor os alunos)”</p>	
--	--	---	--

		<p>E13_ “Conhecer melhor os alunos, (<i>E12_ É</i>) aplicar metodologias.... Aliás poder apoiar os alunos mais individualmente. E metodologias, jogos, aaah coisas mais... interessantes. (<i>E10_ Mais práticas</i>)”</p> <p>E13_ “Dar um apoio, apoio mais individualizado”</p> <p>E13_ “criar materiais mais individualizados, estratégias mais...”</p> <p>CPF_ “Eu penso que nesse aspeto, é uma, das grandes virtudes da metodologia Fénix. E que, deixou de se estigmatizar os alunos e, e passou-se a investir realmente no seu percurso.”</p> <p>CPF_ “Eu acho que é a mudança... na, visão dos professores. Acho que isso é importante. Na visão, na forma como nós conseguimos perceber, o que... que nós também somos agentes de mudança. Que... o valorizar todos os alunos, acho que isso, é, mudou um bocadinho, ainda temos caminho para fazer, claro que sim. Mas acho que foi uma das coisas que, que valeu a pena. Aaah foi nós, não deixarmos de acreditar neles, acho que isso é muito importante.”</p> <p>E14_ “Nós também precisamos, é nesse, nesse meio precisamos de inculir... a nossa... em que eles nos confiam e vice-versa, não é. Tudo isso facilita a aprendizagem.”</p> <p>E13_ Uma relação mais próxima do professor aluno.”</p> <p>E11_ “O grande objetivo mesmo, é recuperar aqueles alunos com mais dificuldades. (<i>E12_ Eu acho que é, sim</i>)”</p> <p>E14_ “Recuperação... Recuperar. “</p> <p>E13_ “Ou... ou... aproveitar o, as potencialidades dos alunos MUITO bons (<i>E11_ Sim</i>) para ficarem ainda melhores.”</p>	<p>Estigmatização/Valorização dos alunos</p> <p>Reforço relação professor/aluno</p> <p>Recuperação dos alunos</p> <p>Elevar as potencialidades de todos os alunos</p>
--	--	---	---

		<p>E8 _ “Na minha opinião os pontos fracos, é nós não podermos trabalhar com os restantes. Porque é assim. Nos temos alunos, por exemplo, que estão a um nível do bom e também é importante nós podermos trabalhar com eles e podemos levar, levar esses alunos a atingir um nível muito bom. Aaah e nesse aspeto é um aspeto negativo, aaah negativo.”</p> <p>E3 _ “quer dizer o grupo ninho, aaah não serve só para os alunos com menos, aaah com baixo rendimento assim como para os alto rendimento”</p> <p>CPF _ “Sim, sim, com alto rendimento. Embora, nós tínhamos sempre mais dificuldade em atender o alto rendimento, não é. Pronto. Porque esses, basicamente voam por si 😊. Voam um bocadinho por si. E nós às vezes, podemos não ter realmente a nível da... de estratégias de aula, podemos não ter grande capacidade de resposta para os conseguir fazer voar mais alto. Aaah mas, só o facto de não lhes cortar as asas já é importante.”</p> <p>E9 _ “acho que realmente é uma questão de timing, no tempo mais cedo possível, ir identificando as dificuldades do aluno e, atuar diretamente (...) a maior vantagem desta filosofia, desta metodologia, é, se calhar estou-me a repetir mas é talhar os problemas em tempo útil.”</p> <p>E14 _ “e poder atuar, aaah pronto, naquele ponto OK.”</p> <p>E1 _ “e em termos organizacional é (E3 _ a questão de retirar a criança) é o facto de estar a tirar aquele grupo, não é. Aaah, pronto, os outros continuam a... a trabalhar”</p> <p>E9 _ “Sim, porque tudo ao mesmo tempo, aaah com as dificuldades que há hoje em dia, as crianças que são muito vivas, muito... agitadas e prender, a atenção de, de, de vários níveis dentro da sala, porque mesmo o grande grupo, não é tão homogéneo assim. E portanto assim torna-se, muito mais difícil, e mesmo o peso que as crianças que integram o grupo de apoio por parte do professor titular, são crianças que precisam de, de mais atenção do</p>	<p>Diagnóstico/monitorização e atuação atempada</p> <p>Organização e articulação dos grupos de alunos (mudança de paradigma no apoio aos alunos)</p>
--	--	--	--

		<p>professor, quer dizer, que não é possível dar no grande, no grupo quando o grupo está completo. (E6_ São vários níveis, pois). E com outros níveis.”</p> <p>E13_ “Porque o apoio dado pelo professor... como antigamente funcionava, não é, com o professor de apoio saía com esses miúdos. Eu, eu prefiro esta, esta maneira de trabalhar porque realmente consigo aaah conhecer melhor as dificuldades daquele grupo específico...”</p> <p>E13_ “(E14_ Pegar nos alunos com mais dificuldades) e o grupo grande, fica bem entregue (E12_ Pois olha, nem mais). Não, não precisa de tanto apoio (E11_ é um grupo autónomo)”</p> <p>E12_ “Sendo um grupo mais pequeno dá para nós observarmos aquilo que não conseguimos em grande grupo porque são muitos”</p> <p>E11_ “e porque são alunos que têm capacidades mais parecidas, eles sentem-se mais à vontade uns com outros”</p> <p>DA_ “há muita flexibilidade. Nos outros ciclos também, os alunos vão entrando e vão saindo de acordo com as dificuldades que, que têm.”</p> <p>CPF_ “os professores acabaram por, desmistificou-se aquela ideia de que os alunos fracos saem e vão com aquele professor que é o professor do apoio. Aaah cada turma passou a ter efetivamente dois professores, não é, deixou de haver aquela, aquela conversa de que são os meus alunos e os teus alunos, são os alunos do apoio, não. O facto de, o professor titular sair da turma com os alunos com necessidades, com dificuldades de aprendizagem, fez toda a diferença. Porque estes prof, porque estes alunos continuavam a ser seus e o professor dava continuidade àquilo que já sentia dentro da turma. Eu acho que isso é fundamental.”</p> <p>CPF_ “Porque são os professores, o professor da turma sai com aqueles alunos, vou com esses alunos para o ninho”</p> <p>E2_ “Eu acho que nos ajuda também a monitorizar muito a nossa atividade profissional, (E1_ Sim) (...) e depois estar a trabalhar quando se trabalha, por exemplo com um grupo pequeno, apercebemo-nos mais facilmente do</p>	
--	--	--	--

		<p>que se consegue, do que não se consegue e pode-se monitorizar, aaah de uma forma também muito mais eficaz aquilo que eu fiz que olha não, não resulta, resulta, é para ficar, é para não fazer, portanto, acho que também em termos da monitorização da nossa atividade profissional, aaah, ajuda, ajuda-nos a refletir e às vezes também a inovar, porque às vezes temos também tendência de cair no... eu já sei fazer, já sei fazer bem e não tenho que me incomodar assim muito, não é, pronto. E acho que também faz, faz-nos mexer connosco, mexe com a nossa própria forma de ver forma de... ajuda-nos a... a analisar e às vezes até a mudar a nossa forma de trabalhar.”</p> <p>E3_ “inicialmente aquele receio então eu deixo a minha turma e vou trabalhar com estes e será que a minha turma não precisa de mim, portanto, isto... lá está, também aaah tem um bocadinho a ver com as culturas docentes que é partilha da turma (...)acho que mexeu pela positiva não é, portanto... pode ter balançado, podemos ter tido muitas e muitas hesitações podemos ter ficado um bocado assustadas “Ai mas como é que vai ser!” mas acho que o balanço final foi extremamente positivo.”</p> <p>E2_ “era ter de deixar a turma 😊 apesar de gostar da colega e confiar no trabalho da colega não... de forma alguma é isto que está em causa... mas é o meu feudo de turma que tinha que deixar para outra pessoa e eu acho que é isto que também temos que... que temos de mudar.”</p> <p>E5_ “Mas aqui essa parte eu considero positiva. Acho que desde muito cedo os alunos habituam-se a ter (...) mais de que um professor e não ser só A professora... ter só ligação à professora da turma mas a outros professores e verem outro... outra colega como professora também da turma (...) mas acho mesmo que as crianças mudaram a mentalidade neste aspeto (...) os próprios pais já mudaram a mentalidade porque também acham que é bom, é positivo pra os meninos terem mais do que um docente, têm formas de trabalhar diferentes, aaah habituam-se a... a... a maneiras de decidir</p>	
--	--	--	--

		<p>diferentes do professor e acho que logo no primeiro ano é muito importante.”</p> <p>E8_ “Só que, peço desculpa por interromper, mas é assim. há aí um aspeto, ou seja, essa articulação não existe com os alunos com mais dificuldades. Porque por exemplo, aaah no nosso caso, ou seja, os alunos com, com os quais eu trabalhei, não é... no ninho, a E9 nunca acabou... nunca trabalhou com eles. E acho que aí é um aspeto negativo. Porque nós podíamos, partilhar também ali, não é. Mas assim ela, por muito que ela quisesse, ou seja não, não trabalhavas...”</p> <p>E8_ “Na minha opinião e como eu já trabalhei com a turma através... da Turma Mais. Eu acho que essa metodologia é mais positiva do que a metodologia adotada no Projeto Fénix. Porquê? Porque entre os dois professores, na Turma Mais, ou seja, todos os professores trabalham com todos os alunos. E isso é muito positivo. Ou seja, ao longo do ano, por exemplo, eu ao retirar os alunos, eu não iria retirar só os alunos com, com... (E6_ Dificuldades) com dificuldades, não é. Eu iria também trabalhar aqueles alunos, trabalhar numa sala a parte os alunos que estavam ao nível de Bom e Muito Bom. Portanto, acho que esse é, é um aspeto negativo, no meu ponto de vista e porque já trabalhei mais de que um ano, aaah com a Turma Mais.”</p> <p>DA_ "E penso que, nos anos iniciais de ciclo, no 1º e no 2º ano, aaah tem permitido que, as dificuldades não se tenham acumulado tanto.”</p>	<p>Metodologia desadequada</p> <p>Foco nos anos iniciais</p>
	Desenvolvimento pessoal e académico dos alunos	<p>E2_ “E outra coisa que também acho importante, é a predisposição, aaah. No meu caso até era de todos... dos alunos que quando... para o trabalho, em termos de quando estão em grupo turma e em grupo ninho, porque quando estão em grupo de turma, os miúdos têm consciência das</p>	<p>Incremento da autoestima/ Autoconfiança Desinibição</p>

		<p>dificuldades que têm, do que não são capazes estão bem de fazer quanto os outros e há uns alguns que são capazes de fazer muito bem. E as vezes há uma certa inibição desses alunos em se expor até naquilo que sabem. Aaah, e quando vão para o grupo ninho, aaah, o grau de participação e de envolvimento no trabalho é muito maior porque, aaah não se sen... eu acho que às vezes também neles começa já a haver esse estigma apesar de ser 1º ano, eles têm plenamente a noção, daquilo que são capazes de fazer bem, do que não são capazes de fazer tão bem e de que não são capazes de fazer. E, e há uma inibição em... em termos de grupo de turma de se expor naquilo que não é capaz de fazer. Tem que levar tempo. Tem que ser muito ajudado e mesmo sendo ajudado, aquilo não vai logo porque não é capaz e acho que no grupo ninho não há tanto o medo de se expor, diz, participa, faz, aaah diz que tem dificuldade e... depois quando consegue, quando consegue também há... como é que eu é de explicar? Mostra de uma forma mais (<i>E5_ É uma vitória</i>) genuína (<i>E5_ É uma vitória ... melhora a autoestima</i>) isso mesmo, faltava... estava-me a faltar a palavra. Há ali uma... a autoestima fica muito melhor, não... portanto, acho que é muito... Acho que é benéfico, mesmo.”</p> <p>E3 _ “quer dizer o grupo ninho, aaah não serve só para os alunos com menos, aaah com baixo rendimento assim como para os alto rendimento e também para estas situações pontuais que tem a ver com a personalidade da criança, que se calhar em pequeno grupo nós podemos trabalhar um bocadinho para que depois em sala de aula já se consiga...”</p> <p>E1_ “O incremento da autoestima sem dúvida nenhuma”</p> <p>E4_ “porque o ninho... aaah faz com que eles façam progressos, porque o ninho faz com que eles se sintam... melhor dentro da turma”</p> <p>E14 “eles soltavam-se bastante, aaah e (<i>E11_ Eles estavam mais à vontade</i>)”</p>	
--	--	--	--

		<p>E14_ “Em relação com o... com o XXX, (E16_ <i>Ele soltava-se, falava</i>) também se soltava, falava”</p> <p>E10_ “Permite uma aberta... Uma abertura dos alunos.”</p> <p>E14_ “Tenho uma aluna, uma XXX que era a mais fraquinha. aaah. Eu julgava-a de um jeito e... ela ia se revelando. Portanto ali mostrava coisas e dizia... que no grande grupo, não.”</p> <p>E10_ “Torna os alunos mais desinibidos. Desiniba os alunos.”</p> <p>E12_ “Torna os alunos mais desinibidos.”</p> <p>E12_ “Torna os alunos mais autoconfiantes (...) (E10_ Mais autónomos) A autoestima, subir a autoestima (E13_ Mais autónomos, sim... mais confiantes) Porque mesmo depois dentro da sala de aula, tornavam-se mais participativos”</p> <p>E13_ “Não sei se aqui se enquadra mas os alunos ficarem com mais autoestima... mais confiantes. Uma relação mais próxima do professor aluno.”</p> <p>E15_ “Mais à vontade dos alunos na comunicação eu acho que isso criou... criou mais autoestima neles. E... mais segurança também.”</p> <p>DA_ “de uma maneira geral, os alunos mais frágeis que têm, que sentem essa, fragilidade na aprendizagem, muitas vezes chegam a solicitar aos professores para ir para o ninho, porque sentem que lá, têm, têm um conforto maior, não se sentem tão inibidos a expor, a sua dificuldade, como, na turma, no grupo turma, no grande grupo turma, que muitas vezes ficam calados porque têm dificuldade em expor a sua dificuldade. Se forem ao ninho, expõe a dificuldade, ultrapassam a dificuldade, voltam à turma e vêm até com a autoestima mais, mais reforçada.”</p> <p>CPF_ “Portanto, é a parte afetiva, a parte emotiva, das emoções, que... dantes não era trabalhada”</p>	
--	--	---	--

		<p>E4_ “Eu acho que se calhar a própria imagem... que... fica dos alunos com insucesso é diferente. Eu penso que é o resto da turma não sente tanto aqueles meninos como meninos de insucesso, aaah do que sentia antes (...)eu penso que a própria turma acaba por os encerrar, não com aquele estigma de que são atrasados, são não sei quê... muito mais como os que vão acompanhando mas com outro ritmo até, mas mais integrados de que... de que antes.”</p> <p>E1_ “os colegas ficavam... surpreendidos as primeiras vezes que aconteceu quando eu mandava ler eles ficavam surpreendidos e assim “Ah, afinal já lê tão bem” e depois batiam-lhes palmas, eram reconhecidos “Ah veem trabalharam tão bem”, pronto e isto acho que... é bom não só sobre o ponto de vista, pronto, da aprendizagem, mas é uma dupla aprendizagem para eles enquanto pessoas (E3_ Sim) O saber valorizar (E3_ O espírito de grupo) o espírito, exatamente de solidariedade (E3_ Sim, sim) e de alguma forma, pronto, despertá-los para esta questão de, pronto, é diferente, foi diferente mas pode vir a ser igual, não é. E esta questão, pronto solidário dizer bem e continuem a incentivar. Pronto.”</p> <p>E3_ “em grupo ninho, aaah, via-se nitidamente que as crianças estavam mais motivadas para trabalhar sobre as dificuldades... com as dificuldades que apresentavam e.... e portanto, é.... é.... gostavam, gostavam de ir e claro que se elas fossem contrariadas, se calhar não aprendiam tão bem como poderiam aprender,”</p> <p>E14_ “E a motivação. Sentem-se muito mais privados”</p> <p>E9_ “Há mudança, no aspeto que, acho que os miúdos ficam com mais, mais empenhados, com mais gosto cada vez que veem que vão progredindo alguma coisa (E7_ Sim, sentem-se mais motivados). Isto é a ordem natural das coisas, não é. Mais motivados. À medida que vão vendo que já conseguem lendo eles não têm a noção se a distância ao grande grupo é de,</p>	<p>Desaparecimento de estigma/melhor integração</p> <p>Incremento da motivação</p>
--	--	--	--

		entre aspas, 20 Km, se é de 15. Têm a noção que estão um bocadinho distantes mas que estão indo caminhando. E eu acho que isso é uma vantagem de perceber que estão a caminhar.”	
--	--	--	--

Dimensão: Contributo do Projeto Fénix_Avaliação e resultados			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores
Agente de mudança no sucesso escolar	Contributo na melhoria no desempenho e nos resultados dos alunos	CPF_ “Com a metodologia Fénix, conseguiu-se apoiar MELHOR esses alunos” CPF_ “este ano por exemplo, aaah, tenho, não é justo que não o diga, no 4º ano, tivemos 100% de sucesso. Tivemos sucesso pleno dos nossos alunos.” DA_ “Isso eu não tenho dúvidas quanto a isso.” E1/E4/E8_ “Sim.” E1_ “Sim, sim, sem dúvida” E3/E5_ “Sem dúvida.” E1_ “Sem dúvida absolutamente nenhuma.” E7_ “Eu acho que contribuiu” E7_ “Imenso, imenso” E12_ “Sim, melhorou.” E13_ “Sim sem dúvida” E12_ “Mal era se no apoio não melhore” E1_ “Aqueles que não houve... positivos porque havia (E4_ Há mais qualquer coisa...) outro tipo de problemática, é o que me aconteceu.”	Perceção positiva
		E14_ “Mas houve progresso, houve progresso porque, aaah portanto eles estavam muito mais aquém do que.. chegaram no final (...) Houve progresso mas ainda precisavam de ser mais trabalhado.” E5_ “Eu acho que a maioria, evolu... ou quase todos... também não é... acho que evoluíram. Podem não evoluir de forma (E2_ Claro), o ritmo	Progressão/evolução

		<p>exigido (<i>E1_ o modo de atuação não é o mesmo, não é, evidente que dentro do grupo</i>) mas dentro do grupo...”</p> <p>E1_ “É evidente que dentro do mesmo grupo ainda que trabalhas com todos, não é, verificas nuns uma evolução mais exponencial numa área ou num determinado aspeto que noutros, não é. Mas que há evolução, efetivamente há.”</p> <p>E5_ “Isso mesmo, há, há aqueles têm uma evolução significativa e que até, como nós dissemos... (<i>E2_ Nos surpreenderam</i>) e até deixaram o grupo”</p> <p>E9_ “Claro que na essência há sucesso porque eles felizmente (<i>E8_ Eles progrediram, eles progrediram</i>) vão progredindo. Eles progridem. (<i>E8_ Há progressão</i>) Mas não chegam àquele (<i>E8_ Ao nível...</i>) nível pretendido pelos outros. Se considerarmos (<i>E8_ Por isso é que deveria haver mais tempo para esses alunos</i>) a progressão de cada aluno que vai melhorando, há sucesso para todos. Mas é nessa, pensando nessa filosofia que, todos realmente progridem.”</p> <p>E5_ “alguns que não podem não ter atingido as aprendizagens essenciais mas dentro da... se não tivesse havido grupo ninho então, acho que as coisas estariam (<i>E2_ Estariam pior</i>) muito mais complicadas.”</p> <p>E7_ “Mas uma vez que fizemos o trabalho adaptado a... a cada um deles, não é. Por isso mesmo é que realmente resultou.”</p> <p>E6_ “E eles têm sucesso realmente, na prática. Porque nós fazemos-lhes, como dizemos, a papinha toda.”</p> <p>E8_ “Nós temos que pensar que eles têm sucesso mesmo, porque, aqueles alunos que tiveram que repetir o programa do 1º ano, ou seja, no início do ano letivo não sabiam ler nem escrever e agora no final do ano letivo já sabem”</p>	Adaptações/adequações curriculares
--	--	---	------------------------------------

	Indicadores do sucesso escolar	<p>CPF_ “Os indicadores que temos, estão, estão mesmo nas grelhas de monitorização e são esses que nós nos temos que balizar. Aaah é a redução efetiva, da taxa de insucesso... a redução da taxa de, de retenção... Heuu e a melhoria na qualidade do sucesso. Nós neste momento temos muito mais alunos com sucesso pleno, do que tínhamos há 4 anos atrás. E, não podemos, são incontornáveis estes factos.”</p> <p>E4_ “Está... E, e, e se for... se quisermos ir aos números que é sempre dos números que estamos a falar, nós podemos ver qual era o insucesso antes (<i>E1_Sim, a taxa do insucesso</i>) da implementação (<i>E1_do projeto</i>) do projeto no 2º ano e, e aqui é sempre a... a referência é sempre o 2º ano. Qual era a taxa de insucesso e qual é a taxa de insucesso deste ano.”</p> <p>E13_ “A evolução dos alunos.”</p> <p>E1_ “É o fator evolução ... portanto, a metodologia no fundo o que... o que valoriza é o fator evolução, não é. E os indicadores... O facto de a criança evoluir é para nós o indicador, portanto... do sucesso, não é. E eu penso que... que esse fator evolução que é... que é uns desses indicadores, não é. Se há uma evolução em termos de aprendizagem, portanto... é que está a surtir efeito.”</p> <p>E7_ “Sim a progressão.”</p> <p>E9_ “A progressão, sim, sim.”</p> <p>E15_ “O desempenho deles.”</p> <p>E16_ “O desempenho.”</p>	<p>Taxa de sucesso</p> <p>Evolução/progressão</p> <p>desempenho</p>
	Correlação sucesso escolar e Projeto Fénix	<p>CPF_ “Sim, uma correlação direta. Sim. Aí é. Sem dúvida que sim.”</p> <p>CPF_ “temos provas disso, que isto está relacionado com a metodologia.”</p>	Correlação direta

		<p>DA_ “Há. Há e, não é só a melhoria do sucesso escolar, no sentido de haver alunos que alcançam, um nível positivo. É também na qualidade do sucesso. Nós temos vindo a ter mais alunos, com níveis de sucesso superior, refiro-me, no caso d 1º ciclo, ao Bom e ao Muito Bom, aaah e no caso dos outros ciclos, ao nível 4 e ao nível 5, aaah porque, aaah a diferenciação das estratégias e por outro lado o aprofundamento, de algumas aprendizagens, tem permitido isso.”</p> <p>E9_ “É o que eu te digo, o que te disse há pouco, se nós considerarmos que a criança evoluiu, para mim evoluiu mais depressa com o Projeto Fénix, evolui muito mais depressa. Mas se depois se pretende julgá-lo, avaliá-lo a nível dos outros todos, estamos outra vez, estamos outra vez no princípio.”</p> <p>E6_ “Ele está teoricamente.”</p> <p>E12_ “Agora que o sucesso se deva à medida, não.”</p> <p>E12_ “Agora não podemos dizer que...(E11_ <i>Isso não é o essencial</i>) Sim (E11_ <i>se não houvesse Fénix</i>) Era insucesso, não. Isso não.”</p> <p>E13_ “Também até se não tínhamos o Fénix mas tínhamos apoio educativo, também era uma medida que ajudava.”</p> <p>E12_ “Não é a causa, ajuda. Qualquer apoio, seja Fénix... qualquer um.”</p> <p>E12_ “Agora, a única coisa que não posso dizer é que se não houvesse Fénix não haveria sucesso. Isso não.”</p> <p>E12_ “Ajuda a que haja... (E13_ <i>Ajuda a que haja mais sucesso</i>) Ajuda a que haja MAIS sucesso. (E13_ <i>A combater o insucesso</i>.)”</p> <p>E11/E10_ “Diminui o insucesso.”</p> <p>E12_ “Não deixa de ser... para mim é uma medida que não deixa de ser uma mais valia que contribuiu para o sucesso para que aja mais sucesso.”</p> <p>E12_ “Ajuda a combater o insucesso. Não é ajuda a atingir os resultados.”</p>	<p>Sem correlação direta</p> <p>Medida de combate ao insucesso</p>
--	--	---	--

Avaliação do projeto	Consecução metas	<p>CPF_ “atingimos a nossa meta e isto porquê, porque os alunos que estão este ano a terminar o 4º ano estão apoiados, desde o seu 1º ano, portanto, eles foram, foram sendo amparados, durante estes 4 anos. E os frutos vêm-se agora.”</p> <p>CPF_ “Mas a nível de 1º ciclo, sim. É, é inequívoco que, que houve, essa, essa promoção do sucesso. Claro que continuamos a ter insucesso em algumas, em algumas discipl, a algumas áreas disciplinares. Claro que há alunos, neste sucesso, há alunos que têm a qualidade de sucesso passou a ser uma realidade, e acho que isso também é de referir.”</p>	Metas do agrupamento atingidas
	Mudança na perceção inicial	<p>E5_ “Neste momento tenho, aaah uma opinião completamente diferente. Alunos que não aprendiam na sala de aula, comigo aprenderam e ultrapassaram as dificuldades, aaah saíram até do grupo ninho e portanto isso é uma parte muito positiva e completamente em... da ideia que eu tinha acerca da, da saída.”</p> <p>E3_ “Portanto, inicialmente também tive alguma resistência mas ao longo do ano, verifiquei que sim, que... que o professor titular conhece melhor os alunos e portanto, acho que... direciona mais, heu as suas... pronto, o que tem de fazer com esses alunos do que estar a dar indicações a outro professor, “olha trabalha isso, trabalha aquilo” e, portanto, acho que é um trabalho mais efetivo e realmente...”</p> <p>E3_ “é um trabalho mais efetivo e realmente (...) portanto acho que realmente foi positivo.”</p> <p>E2_ “eu acho que o trabalho... resultou, quer o meu em apoio, quer com o professor de apoio porque percebi que os miúdos criaram laços, gostavam de... de trabalhar, umas vezes até queriam ir comigo outras vezes até preferiam ficar, havia ali um dúvida.”</p> <p>E7_ “Mas, realmente, aaah após estar um ano a trabalhar com o Projeto Fénix vejo que realmente, para esses alunos, até resulta”</p>	Evolução positiva

		<p>E9_ “Depois pondo, em prática, vejo que, vejo que realmente tem, desculpem a expressão, é um projeto de pernas para andar, mas para isso, tem que ter estrada. E estradas são as condições de terreno. E muitas das condições do terreno, como já disse atrás, comprometem o sucesso desta filosofia.”</p> <p>DA_ “Mas no final do 1º ano eles aperceberam-se que de facto os resultados, aaah melhoravam e que... era uma forma de trabalhar, melhor do que a anterior. E facilmente foram... conquistados. Refiro-me, à maioria dos professores. Penso que... que sim, que neste momento, aaah não há ninguém que conteste, aaah podem criticar um ou outro aspeto, dar um, um, um contributo para se fa, melhorar este outro aspeto, mas de maneira geral, consideram que... a metodologia, é uma metodologia vantajosa. “</p> <p>CPF_ “a partir do momento em que eles começaram a integrar esses grupos de homogeneidade, os professores começaram a perceber que isto, a final era exequível, começou também a sentir-se alguma diferença nos resultados, sim pronto... e depois, aaah os professores acabaram por, perceber que, que afinal... era um trabalho diferente mas que não era, que não era de todo impossível de se realizar, e conseguissem.”</p> <p>CPF_ “depois fizemos, as reuniões intermédias e os professores foram, foram dando o seu feedback, e sentíamos que sim, que as coisas estavam, estavam... que os professores iam, estando cada vez melhor integrados na, nas, nos conceitos e nas conceições da metodologia, e acho que... depois correu bem. Tanto correr que estamos cá a 4 anos com este projeto.”</p> <p>E6_ “Mas, agora, com os constrangimentos que se têm verificado, pronto não é assim. Mas na altura achei que realmente, teoricamente, as coisas iriam resultar. Na prática há muitos constrangimentos que levam a que, não funcione, funciona, mas não tanto... como era a nossa expectativa.”</p>	Evolução negativa
--	--	---	-------------------

	<p>Balanco final</p> <p>E1/E2/E3/E4/E5_ “Muito positivo”</p> <p>E13_ “Positivo.”</p> <p>DA_ “O balanço é claramente positivo, não é. Aaah e é, e é sobretudo no 1º ciclo que nós continuamos a apostar nele, dentro dos, das possibilidades existentes, este ano, para o próximo ano, menos. Temos menos horas, logo temos, menos horas de crédito, logo temos que... reduzir também o número de horas. Mas, é, a maior cobertura, portanto, o 1º ciclo, não, não deixa, não deixará de ter, aaah o projeto. Aaah na verdade... as evidências estão aí e portanto, não significa que seja a única medida, nem pode ser, não é, nem pode ser a única medida. Mas... é a grande medida, porque é aquela que nos absorve também, aaah um maior número de recursos, onde nos concentramos e, e tem dado resultados.”</p> <p>E9_ “Se o projeto não se implementasse, se isso, se o projeto não se implementasse, o, o abismo entre uns e outros seria muito maior. O fosso seria muito maior. Agora daí que o ponha ao mesmo nível... tenho dúvidas porque cada criança é como é, tem limitações...”</p> <p>E6_ “8.8”</p> <p>E9_ “Eu acho que ele teoricamente, é bom. Pronto. O que é para limar toda a prática, e a prática, é o terreno onde nós estamos. Mas realmente, teoricamente ele está bem pensado.”</p> <p>E8_ “Podia ser melhor ainda.”</p> <p>E6_ Mas Podia ser mais ajustado, mais adaptado à realidade. (E8_ à realidade. Exatamente). Podia não ser tão dogmático... (E8_ Os grupos serem constituídos.. lá está por grupos de dificuldades) É tudo muito lindo mas depois na prática... (E8_ E aí seria muito bom ou excelente) Há muitos pontos a ajustar (E8_ É) para que ele (E8_ Seria muito mais produtivo) seja plenamente aplicável na prática.”</p>	<p>Favorável</p> <p>Necessidade de ajustamentos</p>
--	--	---

		<p>E6 _ “E vão andar estes anos todos neste projeto, vão andar sempre. São sempre os do (E7_ <i>grupo ninho</i>) grupo ninho. Serão sempre uns com dificuldades. Se pudessem ficar um aninho repetido, eles no ano seguinte já tinham, já sabiam”</p> <p>E6_ “O lamentável, é que por exemplo, no caso do 2º ano que lecionámos, chegaram ao fim e fizeram a prova de aferição e esses alunos igualzinha aos restantes colegas quando eles estão a um nível muito mais inferior. Foi-lhe sempre, adaptadas as, as avaliações, foram-lhes sempre adaptadas ao nível deles, as... as dificuldades deles foram sempre, aaah tendo resposta e, depois no final do ano lamentável é que eles tenham que fazer, uma prova, não conta, dizem que não conta, mas para eles, contou, para esses alunos que tiveram que fazer a prova e que não estavam ao nível do 2º ano, dos outros colegas, contou e marcou-os bastante.”</p> <p>E9_ “Eu, pegando nas palavras da E6, classifico esta... medida de prova de aferição igual para todos, uma violência pedagógica. E que (E6_ <i>Contradiz completamente esse conceito</i>) não acho que se... esse conceito, esta prática, ao longo do ano inteiro, para além de pedagogicamente acho que está, evidente que não é correto, digamos pôr uma criança durante, aquele tempo... quase diria a exibir o seu insucesso (E6_ <i>Tal e qual</i>).”</p> <p>E7 _ “Durante o ano, eles... tiveram, houve sucesso, mas chegaram ao final do ano e tiveram uma prova de aferição e eu estou-me a recordar dos alunos... do, do meu grupo ninho da minha turma, que estiveram ali aquele tempo, aaah praticamente sem fazer nada, completamente desmotivados, porque na realidade tiveram que fazer uma prova exatamente igual ao dos outros. É, é pena realmente pois no final do ano, ter surgido essa situação.”</p> <p>E15_ “e a maior parte do tempo, Fénix é só no papel, não é.”</p>	<p>Balanço negativo</p> <p>Discrepância com provas externas</p> <p>Desfasamento entre prática e teoria</p>
--	--	---	--

	<p>Perspetivas de continuidade</p> <p>E3_ “E acho que é para... que deve continuar, não é.”</p> <p>E2_ “Deve continuar.”</p> <p>E4_ “O projeto com certeza que vai continuar.”</p> <p>E5_ “Quanto à continuidade do Projeto Fénix, tenho algumas dúvidas, pois com a Flexibilidade Curricular não sei se este não cairá. Contudo, tenho a certeza que se depender da Diretora, terá continuidade.”</p> <p>E12_ “Que continue..”</p> <p>E13_ “Acho que deve continuar.”</p> <p>E3_ “Considero que o Projeto Fénix é uma mais valia para os alunos de modo a promover e a consolidar mais e melhor as aprendizagens essenciais, pelo que deve ter continuidade.”</p> <p>DA_ “Enquanto... enquanto a avaliação que fizemos do projeto for positiva, aaah nós continuaremos, fazendo, as melhorias, as alterações que for necessário fazer. Aaah e, e enquanto tivermos recursos ou com os recursos que nos tivermos disponíveis nós continuaremos com o projeto. Ou melhor com esta metodologia, não chamaria propriamente projeto, com esta metodologia, com esta forma de organizar as turmas, com esta forma de trabalhar... a diferenciação pedagógica. Sempre combinada com outras porque, não há, há muitas outras formas, há outros, há outras medidas, que podem e devem ser implementadas agora esta de facto, é aquela que tem que ser, muito planificada porque... toda a organização dos horários e das turmas, depende desta decisão.”</p> <p>E6_ “Eu vou falar para mim. Aaah não temos outra opção. Ninguém nos pergunta se queremos ou não continuar. Portanto...”</p> <p>E3_ “Deve no entanto haver mais recursos materiais e humanos e condições para continuar a ser aplicado, de modo a dar resposta às necessidades dos alunos envolvidos. ”</p>	<p>Continuidade</p> <p>Reajustamentos na metodologia</p>
--	---	--

		<p>E4_ “A questão que se põe é se haverá recursos humanos que permitam dar continuidade com as horas até agora dadas. Será que terão de se escolher alguns anos em detrimento de outros? Pessoalmente considero que se deve dar prioridade aos primeiros dois anos mas isso não significa que se deixem a descoberto os outros dois. Voltamos sempre à mesma questão: recursos!”</p> <p>E15_ “Mas... voltando ao que dissemos anteriormente estando sempre o professor Fénix presente não é a saltar (<i>E13_ Disponível</i>) disponível, sem estar a fazer substituições e a maior parte do tempo, Fénix é só no papel, não é.”</p> <p>E8_ “Mas podia haver uns ajustes (<i>E7_ Exato</i>). Se do ano passado para este ano fizeram alterações, este ano devia-se... até porque as turmas à partida vamos ver como é que elas são constituídas, mas, se tivermos continuidade pedagógica, portanto os grupos vão se manter. Portanto era bom que o projeto também se adequasse, a essas dificuldades e seria mais benéfico, para os alunos, se fossem criados os, os tais grupos do mesmo nível, digamos assim.”</p> <p>E6_ “Poder-se-ia fazer uma aferição com todos os professores (<i>E8_ Exatamente</i>) onde cada um dissesse os pontos fortes e (<i>E7_ Os pontos fracos</i>) os pontos fracos (<i>E8_ Exatamente</i>). Aquilo que se podia melhorar, onde nós pudéssemos opinar sobre (<i>E8_ Exatamente</i>) e dar, hummm feedback sobre o que aconteceu e perspetivas de melhoria.”</p> <p>E8_ “Então lá está se nós também fizéssemos no próximo ano, vamos imaginar eu tenho 3 níveis, vou ter aqueles alunos que vão ter de trabalhar, por exemplo os conteúdos do 2º ano. E vão, e vão iniciar os casos de leitura etc. (<i>E9_ Então estão no 1º ano ainda</i>) Exatamente. Então assim se nós tivéssemos, se recolhêssemos os alunos de todas as turmas a esse nível, se formássemos um trabalho, um trabalho só com esse grupo, seria muito benéfico.”</p> <p>E6_ “Era uma bocado a filosofia, isso era...”</p>	
--	--	--	--

		<p>E9_ “Seria a filosofia do ano passado, não é?”</p> <p>E6_ “um pouco aquilo que acontecia com os grupos de homogeneidade. Homogeneidade, quer dizer que estavam todos (<i>E7_ Ao mesmo nível</i>) ao mesmo nível.”</p> <p>E9_ “Traduzindo para... noutra língua, é, a turma dos bons, dos médios e dos fracos de antigamente. Nós andamos aqui sempre de um lado para outro, há anos e anos com invenções e com experiências e não quer dizer muitas não tenham sido boas medidas. Mas não podemos ir do 8 para o 80, acho eu.”</p>	
--	--	--	--